



Assi Rautanen

Laadullinen tutkimus johtajuuskoulutuksen
vaikuttavuudesta

case: kunta-alan ylimmän johdon
johtajuuskoulutusohjelma

Diplomityö, joka on jätetty opinnäytteenä tarkastettavaksi diplomi-insinöörin
tutkintoa varten Rakennus- ja ympäristötekniikan tutkinto-ohjelmassa.

Espoossa, 1.9.2014

Valvoja: Professori Eila Järvenpää

Ohjaaja: TkT Eerikki Mäki

Tekijä Assi Rautanen

Työn nimi Laadullinen tutkimus johtajuuskoulutuksen vaikuttavuudesta – case: kunta-alan ylimmän johdon johtajuuskoulutusohjelma

Koulutusohjelma Rakenne- ja rakennustuotantotekniikka

Pää-/sivuaine Rakennusmateriaalit ja tuotantotekniikka / **Professuurikoodi** TU-53
Työpsykologia ja johtaminen

Työn valvoja Eila Järvenpää

Työn ohjaaja(t) Eerikki Mäki

Päivämäärä 01.09.2014

Sivumäärä 104

Kieli Suomi

Tiivistelmä

Johtajuus nähdään nykyään tärkeänä tekijänä organisaatioiden menestyksen rakentumisessa. Johtajuuden kehittämisessä suosioon ovat nousseet erilaiset johtajuuskoulutusohjelmat. Muutenkin henkilöstön kouluttaminen organisaatioissa on kasvattanut suosiotaan, ja erilaisiin koulutusohjelmiin investoidaan nykyään merkittäviä summia. Investointien kasvaessa myös kouluttamisen kautta saavutetuista tuloksista on alettu kiinnostua entistä enemmän ja vaade konkreettisille näytöille koulutuksen vaikuttavuudesta on kasvanut. Koulutuksen vaikuttavuuden määrällinen mittaaminen on vaikeaa, mutta laadullisen arvioinnin keinoin voidaan kerätä tärkeää tietoa koulutuksen onnistumisesta.

Tässä diplomityössä arvioidaan kunta-alan ylimmälle johdolle suunnatun johtajuuskoulutusohjelman vaikuttavuutta. Kyseessä on noin vuoden mittainen, viisi kahden päivän tapaamisjaksoa sisältävä koulutus. Tutkimusmenetelmänä on laadullinen tutkimus ja aineistona käytetään koulutusohjelman osallistujien haastatteluita. Diplomityössä pyritään selvittämään, miten koulutusohjelman osallistujat kokivat koulutuksen, mitä he oppivat, onko heidän toimintansa muuttunut koulutuksen vaikutuksesta ja mitkä tekijät he kokivat vaikuttaviksi koulutuskokonaisuudessa. Tutkimuksen tieteellisen viitekehyksen muodostavat kaksi eri aikakausina kehitettyä mallia koulutuksen vaikuttavuudesta: Kirkpatrickin (1998) nelitasoinen koulutuksen vaikuttavuuden arviointimalli, sekä Ylitalon (2012) väitöskirjassaan muotoilema malli ohjauksellisen koulutuksen vaikuttavuuden rakentumisesta.

Tyytyväisyys koulutusohjelmaan jakautui siten, että osallistujista noin kaksi kolmasosaa oli täysin tai lähes tyytyväisiä koulutukseen ja loput ainakin osittain tyytymättömiä. Haastateltavia oli yhteensä 11. Koulutusohjelman tärkeimmäksi opiksi koettiin uusien ajatusten ja näkemysten saaminen. Toiminnan muutoksesta raportoi alle puolet vastaajista, kuitenkin jopa yhdeksän vastaajaa koki voivansa hyödyntää jotakin koulutuksessa oppimaansa asiaa käytännön työssään. Koulutusjaksojen aikana käydyt keskustelut koettiin todella tärkeäksi anniksi. Positiivisesti vaikuttaviksi tekijöiksi koettiin myös luennot ja niiden ajankohtaiset teemat, koulutukseen osallistunut ryhmä, vapaavalintainen coaching, ammattitaitoiset luennoitsijat ja hyvin toimivat käytännön järjestelyt. Negatiivisesti vaikuttaviksi tekijöiksi koettiin omasta työstä irrottautumisen vaikeus, omaa ajattelua syventävien itsenäisten tehtävien vähäisyys ja koulutusohjelman hajanaisuus tai sekavuus. Ryhmän heterogeisuus työtehtävän ja kokemuksen määrän suhteen oli tekijä, joka koettiin sekä positiiviseksi, että negatiiviseksi asiaksi. Vaikka koulutusohjelmassa on vielä kehittämistä, katsotaan sen kokonaisuudessaan onnistuneen melko hyvin.

Avainsanat johtajuuskoulutus, kuntajohtaminen, vaikuttavuuden arviointi, laadullinen tutkimus

Author Assi Rautanen

Title of thesis A qualitative study about the effectiveness of a leadership training program

Degree programme Civil and Environmental Engineering

Major/minor Building Materials and Production Technology / **Code of professorship** TU-53
Work Psychology and Leadership

Thesis supervisor Eila Järvenpää

Thesis advisor(s) Eerikki Mäki

Date 01.09.2014

Number of pages 104 **Language** Finnish

Abstract

At present, leadership is considered as an important resource in organizational success. A popular measure for developing leadership skills in organizations is to provide personnel with various leadership training programs. Training programs have become significantly popular, hence investments in the programs have increased significantly. In consequence, a claim has risen to prove concrete profits achieved via training. Quantitative measurement in training advantages is challenging, instead qualitative evaluation provides researchers with important information.

The object of this master's thesis is to evaluate impressiveness of a leadership training program aimed at municipal managers in Finland. In a qualitative study research material consists of interviews of program attendees. Aim of the study is to find out how the attendees found the program, what they learned, how their behavior has changed and which components they found impressive in the leadership training program. Scientific framework of the study consist of two models of training evaluation: Kirkpatrick's (1998) four level evaluation model, and Ylitalo's (2012) model of impact factors of guidance-based leadership training.

Satisfaction of the training program polarized as follows: approximately two thirds were completely or nearly satisfied with the training program, the rest were at least partly dissatisfied. The attendees experienced getting new ideas and new perspectives the most important offering of the program. Less than half of the attendees reported change in behavior. However, a prominent part of the attendees experienced that they could take advantage of teachings of the training program in their work. The attendees found group discussions during the training periods extremely important. Furthermore lectures, themes of the lectures, attending group, optional coaching, competent lecturers and practical arrangements of the program were found to have positive impact on the attendees' experience about the training program. Instead attendees' difficulties to disengage themselves from their daily work, lack of tasks to deepen attendees' own thinking and incoherence of the training program as a whole were experienced to interrupt learning. Heterogeneity of the group was seen as a positive as well as a negative factor.

Although the program requires improvements in certain parts, the outcome of the study is that the leadership development program studied in this master's thesis succeeded fairly well.

Keywords leadership training, municipality management, qualitative research, effectiveness evaluation

Esipuhe

Tämä diplomityö on tehty lukuvuoden 2013-2014 aikana Aalto-yliopiston Perustieteiden korkeakouluun, työpsykologian ja johtamisen laitokselle. Opintojen edetessä lisääntynyt kiinnostus ja innostus sivuainettani työpsykologiaa ja johtamista kohtaan synnytti idean diplomityön tekemisestä sivuaineeseen. Kyselykierroksen jälkeen löysin itselleni ohjaajan ja valvojan työpsykologian laitokselta, minkä jälkeen jatkoin aktiivista etsintää ja löysin myös yrityksen, jolla oli tarjolla mielenkiintoinen aihe diplomityölleni. Tartuin tähän tilaisuuteen.

Eräs kouluttamiseen erikoistunut organisaatio oli juuri toteuttanut ensimmäistä kertaa uuden, ylimmälle kuntajohdolle suunnatun johtajuuskoulutusohjelman. Koulutusorganisaatiossa kaivattiin palautekyselyä syvällisempää ymmärrystä siitä, miten koulutusohjelma vastasi koulutettavien odotuksiin ja tarpeisiin, ja miten hyvin koulutus onnistui kokonaisuudessaan. Ryhdyin tutkimaan kyseistä johtajuuskoulutusohjelmaa ja selvittämään, millaiseksi osallistujat olivat koulutuksen kokeneet, mitä he olivat oppineet ja olivatko he saaneet uusia eväitä käytännön työhön. Lisäksi pyrin selvittämään, mistä tekijöistä koulutusohjelman vaikuttavuus rakentui.

Tutkimuksen ensimmäinen osuus oli kirjallisuustutkimus johtajuuskoulutuksen nykytrendeistä, sekä johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentumisesta ja sen tutkimuksesta. Kirjallisuustutkimuksen jälkeen toteutin tutkimuksen empiirisen osuuden, jossa haastattelin tutkittavan koulutuksen osallistujia. Sain haastattelun kaikilta ohjelmassa aktiivisesti mukana olleilta henkilöiltä. Haastatteluaineiston analysoinnin pohjalta kokosin tulokset, joiden kautta saatiin paljon tärkeää tietoa osallistujien kokemuksista, sekä monipuolista ymmärrystä koulutusohjelman onnistumisesta. Vertailin diplomityöni tuloksia erääseen toiseen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuutta selvittäneeseen tutkimukseen, minkä pohjalta tehtiin mielenkiintoisia havaintoja. Myös pohdinnat ja tulosten soveltamishdotukset käytäntöön toivat arvokasta tietoa kouluttavalle organisaatiolle.

Diplomityön tekeminen sivuaineeseen itseäni kiinnostavasta aiheesta oli yksi opiskeluaikani kohokohta. Oli hienoa huomata, kuinka puhtaasti kiinnostuksesta kumpuava motivaatio vaikutti helpottavasti ja laatua parantavasti työn lopputulokseen ja koko prosessiin. Sain valtavasti hyvää ohjausta ja tukea ohjaajaltani tekniikan tohtori Eerikki Mäeltä, sekä valvojaltani professori Eila Järvenpäältä. Haluankin kiittää heitä tuesta ja kannustuksesta. Lisäksi haluan kiittää diplomityön mahdollistanutta organisaatiota tästä tilaisuudesta ja hyvästä yhteistyöstä. Haluan myös kiittää kaikkia haastattelemani kuntajohtajia. Haastattelut olivat minulle todella positiivinen ja opettavainen kokemus ja haastattelut toteutettiin aina hyvässä hengessä. Vaikka työ ei vaikuttanut huomattavasti vapaa-aikaan, iltoihin tai viikonloppuihin, haluan lopuksi kiittää vielä kotipuolen tukijoukkoja. Perheen tuki on lopulta kaikkein tärkein.

Helsingissä 3.8.2014

Assi Rautanen

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	3
2.1	Teoreettinen viitekehys tutkimuskysymysten taustalla.....	4
3	Johtajuuskoulutuksen suosion kasvu	6
3.1	Johtajuus menestyksen kulmakivenä	6
3.2	Johtajuuden kehittämisen ja kouluttamisen tarve	8
3.3	Kunta-alan johtajuuden muutos	10
3.4	Tarve koulutusten vaikuttavuuden toteutamiselle.....	12
4	Johtajuuskoulutuksen trendejä.....	15
4.1	Yksilölliset vs. yhteisölliset koulutusmenetelmät	15
4.2	Perinteinen luokkahuonekoulutus vs. toiminnallisemmat oppimistavat.....	18
4.3	Coaching	21
4.4	Mentorointi.....	23
4.5	Työnohjaus.....	24
4.6	Kompetenssi-kehys johtajuuden kehittämisessä	25
5	Kehittymisen vaikutustekijöitä	29
5.1	Organisaation ja yksilön tarve ja motivaatio.....	29
5.2	Kehitettävän yksilön elämäntilanne	31
5.3	Johtajuusteorioiden hyödyntäminen koulutuksissa.....	32
5.4	Muita kehittymisen vaikutustekijöitä.....	33
6	Tutkimuksen viitekehys.....	36
6.1	Kirkpatrickin malli	36
6.2	Ylitalon malli	38
7	Aineisto ja menetelmät	39
7.1	Case-koulutuksen ja osallistujien kuvaus.....	39
7.2	Haastateltavien valinta ja kontaktointi	41
7.3	Haastattelukysymysten rakentaminen.....	42
7.4	Haastattelujen toteutus	42
7.5	Aineiston analyysi.....	44

8	Tulokset	46
8.1	Osallistujien kokemukset koulutuksesta	46
8.2	Osallistujien oppiminen koulutuksen aikana	49
8.3	Koulutuksen vaikutus osallistujien toimintaan	51
8.4	Koulutuksessa vaikuttaviksi koetut tekijät.....	55
8.4.1	Koulutuksen aikana käydyt keskustelut.....	57
8.4.2	Luennoitsijat ja luennot	59
8.4.3	Koulutusohjelman teemat ja koulutusjaksot.....	62
8.4.4	Osallistujaryhmä	64
8.4.5	Coaching	66
8.4.6	Välitehtävät.....	67
8.4.7	Oma työtilanne.....	67
8.4.8	Koulutusohjelman käytännön järjestelyt	68
8.5	Osallistujien näkemyksiä kuntajohdon koulutustarpeista nyt ja jatkossa	70
9	Pohdinta	74
9.1	Koulutuksen onnistuminen ja kehittämisen kohdat	74
9.2	Vertailu Ylitalon tutkimukseen	83
9.3	Tutkimuksen onnistumisen ja luotettavuuden arviointi	88
9.4	Tutkimustulosten soveltaminen käytäntöön.....	92
9.5	Ehdotuksia jatkotutkimusten aiheiksi	96
	Lähteet	98
	Liitteet.....	
I.	Haastattelurunko	

1 Johdanto

Kiinnostus johtajuutta kohtaan on lisääntynyt huomattavasti viimeisten vuosikymmenten aikana (Hernez-Broome & Hughes 2004). Samalla on lisääntynyt erilaisten johtamis- ja johtajuuskoulutusten määrä sekä niiden hyödyntäminen (Luoma & Salojärvi 2007, 21; Hernez-Broome & Hughes 2004). Perinteisten esimiesvalmennusten ja koulutusten rinnalla tarjotaan nykyään erilaisia yksilöllisiä ohjausmenetelmiä, kuten coachingia, mentorointia ja työnohjausta (Romana 2007, 115). Johtajuuden kehittäminen nähdään tärkeämpänä kuin koskaan ennen (Hernez-Broome & Hughes 2004).

Samalla kun johtajuuskoulutusten suosio on kasvanut, myös niihin tehtävät investoinnit ovat kasvaneet huomattaviksi (Luoma & Salojärvi 2007, 21). Esimerkiksi suomalaisten työnantajien koulutusinvestoinnit ovat noin kolminkertaistuneet 90-luvun alusta vuoden 2007 miljardiin euroon (Luoma & Salojärvi 2007, 21). Nykyään summa lienee kasvanut edelleen niin Suomessa kuin monissa muissakin valtioissa kansainvälisen koulutustrendin vaikutuksesta.

Koulutusinvestointien kohdalla on kyse jo niin suurista summista, että on aika kiinnittää huomiota koulutuksen keinoin saavutettaviin hyötyihin. Näin varmistutaan koulutusinvestoinnin kannattavuudesta ja sen tuottamasta lisäarvosta, tai tiedetään olla investoimatta samaan koulutukseen jatkossa. Tähän asti koulutusten vaikuttavuuden tutkimukset ovat olleet usein puutteellisia, tai vaikutukset on jätetty jopa arvailujen varaan (Hernez-Broome & Hughes 2004). Tarkempaa tutkimusta tarvitaan.

Tämän diplomityön tarkoituksena on arvioida erään johtajuuskoulutusohjelman vaikuttavuutta. Arvioinnin kohteena on koulutusohjelma, joka on suunnattu kunta-alan ylimmälle johdolle ja joka toteutettiin ensimmäisen kerran vuonna 2013. Tutkimuksen kohteena on ohjelman ensimmäinen toteutuskerta. Tavoitteena on selvittää koulutuskokonaisuuden vahvuudet ja toimivat osat sekä toisaalta vielä kehittämistä vaativat kokonaisuudet. Diplomityössä selvitetään haastattelututkimuksella, millaiseksi koulutusohjelman osallistujat kokivat koulutuksen, mitä he oppivat ja miten heidän toimintansa on koulutusintervention vaikutuksesta mahdollisesti muuttunut. Lisäksi selvitetään niitä tekijöitä, jotka juuri tämän koulutusintervention kohdalla koettiin

vaikuttaviksi, joko positiivisiksi ja oppimista vahvistaviksi, tai negatiivisiksi, oppimista heikentäviksi. Tutkimustyön tuloksena tavoitellaan syvällistä ymmärrystä koulutusohjelman vaikuttavuuden rakentumisesta, minkä pohjalta voidaan arvioida, miten koulutusohjelmaa kannattaa mahdollisesti kehittää paremman vaikuttavuuden saavuttamiseksi.

Kyseessä on laadullinen tutkimus, jonka tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla tutkittavan koulutusohjelman osallistujia. Diplomityössä keskitytään voimakkaasti osallistujien omiin kokemuksiin koulutuksesta ja sen vaikuttavuudesta. Empiiristä tutkimusta tukemaan on toteutettu kirjallisuuskatsaus, jossa syvennyttään johtajuuskoulutuksen nykysuuntauksiin ja niiden tutkimukseen.

2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää tutkittavan koulutuksen vaikuttavuutta sen osallistujiin osallistujien omien kokemusten ja näkemysten pohjalta. Tutkimustyötä ohjaamaan muotoiltiin neljä tutkimuskysymystä. Tutkimuskysymykset muotoiltiin seuraavassa luvussa tarkemmin esiteltävien Kirkpatrickin (1998) ja Ylitalon (2012) mallien avulla. Malleja hyödynnettiin soveltaen, ja tutkimuskysymykset muotoiltiin valikoitujen, diplomityön kannalta merkittävien näkökulmien ympärille. Diplomityön tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaiseksi osallistajat kokivat koulutuskokonaisuuden?
2. Mitä osallistajat oppivat?
3. Miten koulutus on vaikuttanut osallistujien omaan toimintaan?
4. Miten koulutuksen osatekijät ja muut mahdolliset tekijät tuntuivat vaikuttaneen osallistujien oppimiseen koulutusohjelman aikana?

Koulutuksen osatekijöiksi katsotaan

- koulutusohjelman asiasisältö: teemat ja aiheet
- koulutusmenetelmät
- koulutuksen käytännön järjestelyt: kesto ja koulutuspaikat ym.
- koulutukseen osallistuva ryhmä
- ohjaajat ja luennoitsijat
- mainittujen tekijöiden välinen vuorovaikutus.

Myös muita vaikutustekijöitä, kuin yllä luetellut, saatetaan tunnistaa haastatteluvastausten pohjalta. Tarkoituksena on tutkia kaikkia niitä asioita, jotka vaikuttivat koulutuskokonaisuuden muodostumiseen sellaiseksi kuin se oli ja selvittää, mitkä niistä vaikuttivat positiivisesti ja mitkä negatiivisesti. Tällöin saadaan ymmärrystä koulutuksen vaikutustekijöiden merkityksestä osallistujien koulutuskokemuksen muotoutumiseen.

2.1 Teoreettinen viitekehys tutkimuskysymysten taustalla

Diplomityössä on käytetty apuna kahta erilaista mallia koulutuksen vaikuttavuuden arvioimiseksi: Kirkpatrickin nelitasoinen koulutuksen arviointimalli ja Ylitalon malli ohjauksellisen koulutuksen vaikuttavuuden rakentumisesta. Diplomityön tutkimuskysymykset on rakennettu näiden mallien pohjalta. Mallit ohjaavat empiirisen aineiston keräämistä ja analyysiä.

Kolmea ensimmäistä tutkimuskysymystä *Millaiseksi osallistujat kokivat koulutuskokonaisuuden? Mitä osallistujat oppivat? Miten koulutus on vaikuttanut osallistujien omaan toimintaan?* lähestytään Kirkpatrickin nelitasoisen koulutuksen arviointimallin kautta. Kirkpatrickin nelitasoinen koulutuksen arviointimalli sisältää neljä tasoa, joilla koulutuksen vaikuttavuutta arvioidaan: reaktio, oppiminen, toiminta ja tulokset (Kirkpatrick 1998, 19). Diplomityön tutkimuskysymykset 1, 2 ja 3 mukailevat Kirkpatrickin mallin tasoja 1, 2 ja 3. Kirkpatrickin mallin taso 4 (tulokset) on tässä diplomityössä jätetty pois. Tulokset-taso kuvaa koulutuksen vaikutuksesta tapahtuneiden muutosten vaikutusta saavutettuun tulokseen, esimerkiksi yrityksen liiketoiminnalliseen tulokseen. Tulosten arviointi ei tässä diplomityössä ole mahdollista, koska tutkijalla ei ole saatavilla arviointiin tarvittavaa informaatiota, eikä tutkimus ole kestoaltaan riittävän pitkä, jotta tuloksia voitaisiin luotettavasti tunnistaa. Alla esitetään tiivistetysti Kirkpatrickin mallin neljä tasoa.

Taulukko 1. Kirkpatrickin nelitasoinen koulutuksen arviointimalli. (Kirkpatrick 1998, 19-23)

Taso	Nimi	Kuvaus	Arviointiperuste, yleensä
1	Reaktio	Osallistujien päällimmäiset reaktiot koulutuksesta sen päätyttyä, tyytyväisyys / tyytymättömyys koulutukseen	Osallistujien omat mielipiteet
2	Oppiminen	Osallistujien tietojen tai taitojen lisääntyminen tai muutos asenteissa	Arvosteltava testi
3	Toiminta	Osallistujien toiminnassa koulutuksen vaikutuksesta tapahtuneet muutokset	Muiden ihmisten näkemys ja kokemus, esim. työympäristössä
4	Tulokset	Koulutuksen vaikutuksesta saavutetut tulokset, esimerkiksi liiketoiminnalliset tulokset	Yrityksen raportointi, mm. talousraportit

Ensimmäinen versio Kirkpatrickin mallista on esitetty jo vuonna 1959. Mallin suosiosta kertoo hyvin se, että se on edelleen käytetyin koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin malli. (Santos & Stuart 2003). Suosituimpana koulutuksen vaikuttavuuden arvioimisen mallina se valittiin myös tässä tutkimuksessa suoritettavan arvioinnin pohjaksi. Lisäksi Kirkpatrickin malli keskittyy koulutuksen vaikutuksiin yksilötasolla, mikä on myös tässä tutkimuksessa asetelma, jolloin malli senkin perusteella sopii hyvin tutkimuksen tarkoituksiin.

Neljättä tutkimuskysymystä *Mitkä koulutuksen osatekijät ja muut mahdolliset tekijät tuntuivat vaikuttaneen osallistujien oppimiseen koulutusohjelman aikana?* lähestytään Ylitalon (2012) väitöskirjassaan muotoileman vaikuttavuuden rakentumisen systeemimallin kautta. Mallissa Ylitalo esittää kirjallisuuden pohjalta tunnistamansa kahdeksan koulutuksen vaikuttavuuden tärkeintä osatekijää. Ylitalon mallin osatekijät ovat:

1. Ohjauksen tavoitteet ja orientaatio
2. Ohjausprosessi
3. Ohjaustyöskentely ja menettelyt
4. Ohjattavat
5. Ohjaajat
6. Ohjausprosessin henkilösuhteet
7. Ohjauksen suhde ohjattavien työkonteksteihin
8. Ohjauksen suhde ohjausta tarjoavaan organisaatioon

(Ylitalo 2012, 64-65)

Ylitalon malli valittiin sen tuoreuden vuoksi ja siksi, että se keskittyy juuri koulutuksen vaikutustekijöihin, joista myös tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita. Pääasiassa Ylitalon malli ohjaa tässä työssä vaikutustekijöihin liittyvien haastattelukysymysten rakentamista.

Koulutuksen vaikuttavuuden arvioiminen Kirkpatrickin ja Ylitalon mallien pohjalta tuo samaan tutkimukseen kaksi eri aikoina kehitettyä koulutuksen vaikuttavuuden arviointimallia. Kirkpatrickin malli on edelleen käyttökelpoinen ja yhdistettävissä Ylitalon 2000-luvun malliin. Voidaankin pohtia, onko koulutuksen vaikuttavuuden tutkimus yhä pääpiirteissään samoilla linjoilla kuin 55 vuotta sitten.

3 Johtajuuskoulutuksen suosion kasvu

3.1 Johtajuus menestyksen kulmakivenä

Muuttuvassa ja kilpailullisessa ympäristössä johtajuus nähdään tärkeänä organisaation menestyksen elementtinä (Popper 2005; Hernez-Broome & Hughes 2004). Hyvän johtajuuden ja organisaation tehokkuuden välinen yhteys tiedostetaan nykyään laajasti (Sydänmaanlakka 2004, 12) ja hyvän johtajuuden nähdään vaikuttavan henkilöstön motivaatioon, työyhteisön hyvinvointiin ja työsuoritusten parantumiseen (Aaltonen 2007, 102; Romana 2007, 181-183; Kulla 2011, 7). Näkemys johtajuudesta organisaation menestystekijänä on saanut vahvistusta myös viime vuosina huomattavasti lisääntyneistä tutkimuksista, joiden tulokset raportoivat vahvasta yhteydestä juuri johtajuuden ja organisaation menestyksen välillä (Bernthal & Wellins 2006).

Jotta ymmärretään, mistä puhutaan, kun puhutaan johtajuudesta, on tärkeää määritellä termi johtajuus. Sydänmaanlakka (2004, 105) toteaa, että johtajuuden määrittely ei ole helppoa ja käsitteelle on satoja erilaisia tulkintoja useista eri näkökulmista. Kyseessä on ilmeisen kompleksinen ilmiö. Kuitenkin, jotta voimme ymmärtää millaista ilmiötä yritämme tutkia, meidän on tärkeää määritellä se (Sydänmaanlakka 2004, 105).

Sydänmaanlakka (2004, 105) nimeää kymmenen näkökulmaa johtajuuteen: johtajuus suurmies- tai suurnaisteoriana, johtajuus vallankäyttönä, johtajuus hallinnointina, johtajuus vaikutusvaltana, johtajuus muutosprosessina, johtajuus palveluna, johtajuus tien ja vision näyttämisenä sekä johtajuus opettamisena ja kouluttamisena. Näkökulmasta riippuen johtajuus voidaan selvästi ymmärtää hyvin erilaisina ilmiöinä.

Oman käsityksensä johtajuudesta Sydänmaanlakka (2004, 105) määrittelee seuraavasti: *”Johtajuus on prosessi, jossa johtaja vaikuttaa yksilöön tai ryhmään, jotta yhteinen tavoite saavutettaisiin tehokkaasti.”* Olennaisia asioita määritelmässä ovat johtajuuden näkeminen vakioelementeistä koostuvana prosessina, vaikutusyrityksenä yksilöön tai ryhmään yksilöitä, sekä yhteisen tavoitteen jakaminen ja siihen pyrkiminen mahdollisimman tehokkaasti (Sydänmaanlakka 2004, 106).

Northousen (2013) mukaan useimpia johtajuuden määritelmiä yhdistävät seuraavat asiat: a) johtajuus on prosessi, b) johtajuus sisältää vaikuttamista, c) johtajuutta tapahtuu

ryhmässä, d) johtajuus sisältää yhteisen tavoitteen. Näiden asioiden pohjalta Northouse (2013) määrittelee johtajuuden lähes identtisesti Sydänmaanlakan määritelmän kanssa: *”Johtajuus on prosessi, jossa yksilö vaikuttaa ryhmään yksilöitä saavuttaakseen yhteisen tavoitteen.”* (Northouse 2013 s. 5)

Hartley & Hinksman (2003) esittävät kolme vaihtoehtoista näkökulmaa johtajuuteen. Ensimmäinen näkökulma painottaa johtajayksilön luonteen ja kykyjen merkitystä johtajuuden rakentumisessa ja toteuttamisessa. Toisen näkökulman mukaan johtajuus sisältyy tiettyyn viralliseen positioon ja sen kautta toteutettavaan toimintaan. Kolmannessa määritelmässä johtajuus nähdään toimintoina tai prosesseina ihmisten tai ryhmien välillä, joiden päämääränä on vaikuttaa muihin tavoitteiden saavuttamiseksi. Määritelmistä viimeinen on lähellä Sydänmaanlakan (2004) ja Northousen (2013) määritelmiä johtajuudesta.

Hay & Hodginson (2005) ehdottavat johtajuuden näkemistä yhteisöllisenä toimintana, jolla tavoitellaan pitkän tähtäimen tavoitteita ja johon monet ihmiset ajan kuluessa osallistuvat ehdotuksin ja näkemyksin siitä, miten johtajuutta tulisi kehittää. Johtajuus nähdään ihmisten pyrkimyksinä vaikuttaa toisiinsa, jolloin neuvottelut ja ongelmanratkaisu nousevat tärkeään rooliin. Yksittäisen johtajan rooli vaihtelee, mutta pääasiassa johtajuus on yhteisöllistä, eikä yhden ihmisen toteuttamaa toimintaa. (Hay & Hodginson 2005)

Johtajuuden määritelmällä on merkitystä, kun keskiössä on johtajuuden kehittäminen. Se, miten johtajuus määritellään vaikuttaa myös siihen, millaista kehittämistä ajatellaan puhuttaessa johtajuuden kehittämisestä (Hartley & Hinksman 2003). Jos johtajuus nähdään tiettyyn asemaan kiinteästi liittyvänä asiana, ovat kehittämisen keskiössä kyseiseen asemaan liittyvät johtajuuden prosessit (Hartley & Hinksman 2003). Jos taas johtajuus kulminoituu yhteen yksilöön, ovat kehittämisen keskiössä tämän yksilön näkemykset ja toimintatavat. Johtajuus vaikuttamisena näyttää olevan haastavampi kehitettävä, kun kehittämisen kohteena eivät ole niinkään pelkät prosessit tai yksilöt, vaan niiden yhdistelmä.

Tässä tutkimuksessa johtajuus ymmärretään Sydänmaanlakkaa ja Northousea, sekä Hay & Hodginsonia mukaillen prosessina, vaikutusyrityksenä yksilöön tai ryhmään yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Diplomityössä ei olla kiinnostuneita vain tietyn position tai

yksilön ympärille rakentuneesta johtajuudesta, vaan johtajuudesta organisaation toiminnan ja yhteisten tavoitteiden saavuttamisen edellyttäjänä. Vaikka diplomityön empiirisessä osassa keskitytään pääasiassa yksilöiden kehittymiseen, kehittymisen motivaattorina on kuitenkin kunta-alan jatkuvat haasteet ja muutokset, sekä niistä selviytyminen, jolloin johtajuus liittyy koko organisaation toimintaan ja selviytymiseen. Näkemys johtajuudesta vaikuttamisena näyttää myös olevan tällä hetkellä suosiossa ja on siten ajankohtainen valinta tutkimuksen näkökulmaksi. Työn laajuus asettaa omat rajansa, eikä muita johtajuuden näkökulmia tässä työssä tarkastella.

3.2 Johtajuuden kehittämisen ja kouluttamisen tarve

Hyvä johtajuus nähdään edellytyksenä organisaatioiden menestykselle. Keinoina hyvän johtajuuden saavuttamiseksi, ja siten menestyksen avaimina puolestaan pidetään nykyään kehittämistä ja kouluttamista (Eckert ym. 2013). Kouluttamisen suosiosta kertovat kiistatta koulutuksiin tehtävät valtavat investoinnit, joiden kohdalla trendi on jo pitkään ollut kasvava. Erityisesti suosiossa on tällä hetkellä juuri johtajuuden kehittäminen ja siihen tarkoitukseen rakennetut johtajuuskoulutusohjelmat.

Dalakoura (2010) esittää, että voimat, jotka ajavat tarvetta johtajuuden kehittämiseksi kumpuavat sekä organisaation sisältä, että sen ulkopuolelta. Voimakkaimpia ulkoisia voimia ovat viime vuosina olleet ainakin teknologian kehittyminen, globaali kilpailu, sekä turbulenssin, muutoksen ja epävarmuuden lisääntyminen. Nämä voimat ovat syvällisellä tavalla muuttaneet organisaatioita, jossa johtajien tulee osata toimia. (Dalakoura 2010)

Jatkuvasti muuttuvassa ympäristössä johtajan tärkeänä tehtävänä on luoda ja ylläpitää työn vakautta ja suuntaa, sekä varmistaa puitteet työn tekemiseen (Järvinen 2005, 14). Johtajan on johdettava monialaista ihmisryhmää, työskenneltävä yli organisaatorajojen, parannettava jatkuvasti tehokkuutta ja saavutettava kasvua (Gentry, Eckert, Stawiski & Zhao 2013). Toimintaympäristö on usein kansainvälinen ja erittäin kilpailullinen, jossa on pysyttävä kilpailijoiden tahdissa ja pidettävä sidosryhmät tyytyväisinä (Gentry ym. 2013). Johtajien johdettavana on myös entistä enemmän asiantuntijoita. Tietotyö on yleistynyt ja suorittava työ puolestaan vähentynyt. Näkemys, jonka mukaan johtaja ajattelee ja alaiset toimivat, onkin auttamatta vananaikainen. Myöskään kolmen k:n johtamismalli -käskeä, korjata ja kontrolloida- ei enää toimi. Niiden sijaan tarvitaan

sujuvaa ja luottamuksellista vuorovaikutusta esimiehen ja alaisten välillä, jolla varmistetaan tehokas tiedonkulku eri osapuolten välillä. (Sydänmaanlakka 2004, 15).

Tiedon nopea saatavuus kaikilla organisaation tasoilla asettaa tarvetta päätöksenteon hajauttamiselle joustavuuden ja nopeuden lisäämiseksi, eikä hierarkkinen organisaatio ole enää tehokas (Dalakoura 2010). 2000-luvulla tarvitaan uudenlaisia johtajia, joilla on uudessa, epävarmuuden ja nopean muutoksen toimintaympäristössä vaadittavia taitoja (Marquardt 2000).

Johtajuuden toimintaympäristön ja vaatimusten muuttuessa yhtenä syynä johtajuuskoulutuksen suosion kasvuun saattaa olla yksinkertaisesti pula uudessa toimintaympäristössä pärjäävistä johtajista. Bernthal & Wellins (2006) esittävät, että monimutkaistuvassa ja jatkuvasti muuttuvassa maailmassa kokeneiden ja pätevien johtajien löytäminen vaikeutuu. Kuitenkin yrityksillä on jatkuva tarve juuri kokeneille ja päteville johtajille (McCauley, Kanaga & Lafferty 2010, 29; Sydänmaanlakka 2004, 13-14). Tästä seuraakin, että 2000-luvulla organisaatioiden taistelu lahjakkaista johtajista lisääntyy (Avolio, Avey ja Quisenberry 2010). Bernthal & Wellinsin (2006) mukaan vaihtoehtona pätevistä johtajista kilpailemiselle on kuitenkin kehittämisohjelmien tehostaminen ja henkilöstön kouluttaminen. McCauley, Kanaga & Laffertyn (2010, 29) mukaan juuri kouluttaminen on pääasiallinen keino vastata pätevien johtajien tarpeeseen.

Myös uusi näkökulma johtajuuteen haastaa johtajat. Kun hierarkia organisaatiomallina poistuu ja johtajuus vuorovaikutteisena vaikuttamisena korostuu, yksilöjohtajat eivät enää hallitse johtamisen kenttää. Johtajuus levittäytyy useampien ihmisten, jopa ryhmien toteuttamaksi toiminnaksi, tiimit korvaavat yksilöt. Tämä on suuri muutos, jonka onnistumisen ja jalkauttamisen tueksi tarvitaan kouluttamista. (Dalakoura 2010; Ensley ym. 2006; Hernez-Broome & Hughes 2004; Luoma & Salojärvi 2007; McCauley ym. 2010; Mehra ym. 2006)

Kurténilla (2007) on mielenkiintoinen näkökulma koulutusten suosion kasvun syistä. Kurténin mukaan ihmiset ostavat koulutuksen, erityisesti henkilökohtaisen valmennuksen, avulla aikaa itselleen. Nykyisessä liiketoimintaympäristössä kaikilla on jatkuvasti kiire ja olemme toimintakykymme äärirajoilla. Tällaisessa tilanteessa

koulutus tarjoaa ihmisille aikaa reflektointiin, ajatteluun, palautumiseen ja oman hallinnan tunteen palauttamiseen työelämässä. (Kurtén 2007, 188)

3.3 Kunta-alan johtajuuden muutos

Kunta-ala on nopeatempoisessa muutoksessa. Vaikka kuntajohtaminen ei suoranaisesti muutu globaaliksi, vaikuttavat globalisaatio, epävarmuuden kasvu, lisääntyvän tehokkuuden vaatimus ja tietoliikenteen kehittyminen myös kunta-alalla.

Kuntien on kyettävä tarjoamaan asukkailleen sen vastuulla olevat palvelut, riippumatta taloudellisesta tilanteesta, tai kuntakentässä tapahtuvista muutoksista. Kuntarakenteen muutos ja paineet palvelujen turvaamiseksi ja parantamiseksi sekä kustannusten karsimiseksi ovat tällä hetkellä kovat (Juuti & Luoma 2014, 62). Pirstaloitunut palveluntuotanto on hajauttanut päätöksentekoa entisestään (Jääskeläinen, Laihon s. 108), mikä lisää paineita kehittää verkostomaisia toimintatapoja (Rannisto, Kinnunen & Tuurnas, 125). Tarve uusien työmenetelmien, työn organisoinnin ja johtamisen kehittämiseksi on jatkuva (Urponen 2014, 177-178).

Salmi (2014, 57) toteaa, että koko kunnallinen hallintokulttuuri on ravistelun tarpeessa, ja tarkoittaa kuntien tarvitsevan ”*yhä enemmän uudistajia, modernisoijia, visionäärejä, riskinottajia, itsensä likoon laittajia, ratkaisijoita*”. Uudistamisen edellytyksiksi hän nimeää sosiaalisen pääoman, epävarmuuden sietokyvyn, verkosto-osaamisen, muutosten edistämisen ja ideoiden jalostamisen. (Salmi 2014, 57)

Kunnallisissa organisaatioissa menestyksen takana on, yksityisiä yrityksiä useammin, totuttu näkemään yksittäinen esimies (Juuti 2014, 195). Kuitenkin nyt myös julkisella puolella on tullut aika keskittyä yksilökeskeisen osaamisen sijaan tiimien ja organisaatioiden osaamiseen (Salmi 2014, 57) Lisäksi on aika hylätä yhteen johtamis- tai organisaatio-oppiin nojaaminen ja olla avoin uusille näkemyksille (Juuti 2014, 200). Tämän päivän menestyvässä organisaatiossa toiminta on innovatiivista ja johtamisella luodaan puitteet, joissa jokainen ihminen voi hyödyntää osaamistaan parhaalla mahdollisella tavalla. Näissä puitteissa on tilaa erilaisuudelle ja syntyy tuotteliasta vuorovaikutusta. (Juuti 2014, 200-202) Enää ei keskitytä vain yksilön osaamiseen, vaan sen rinnalla myös tiimin, organisaation ja koko verkoston osaamiseen (Sivonen & Uotila 2014, 245).

Salomaan ja Pakarisen (2014, 40) mukaan kuntien konsernijohtamisen näkökulma laajenee juridis-taloudellisesta kohti kokonaisvaltaista konsernijohtamista. Tarve tähän nousee ainakin organisaatiorakenteiden monipuolistumisesta ja kuntien johtamisympäristön lisääntyvästä haasteellisuudesta. Uudessa näkökulmassa yhdistyvät ”kova talous ja normatiivinen oikeintoimiminen sekä johtamisen ja ohjauksen laadullinen kyvykkyys”.

Viitala & Lehto (2014, 36) kiteyttävät johtajan roolin seuraavasti: *”Esimiehenä oleminen on ammattimaisempaa, esimiestyölle on oltava enemmän aikaa, ja esimiehiltä vaaditaan kykyä toimia valmentajan tavoin.”* Myös Majonen (2014, 51-53) näkee johtajien roolin yhä enemmän henkilöstön valmentajana, suunnan näyttäjänä ja verkostojen rakentajana.

Kunta-alan johtamistyössä onnistuminen edellyttää kuntajohtamisen kokonaisuuden ja sen erityispiirteiden ymmärtämistä. Kuntajohtaminen on moniarvoista, monimutkaista ja julkista, ja se eroaa esimerkiksi yrityksen johtamisesta. Kunnan johtaminen on dualistista, jossa johtamista toteutetaan niin luottamushenkilövaikuttamisen, kuin myös ammattijohdon ja lähiesimiesten toiminnan kautta. Johtamistyö on jakautunut useiden eri tahojen kesken. (Majonen 2014, 51-53)

Vaikka julkisorganisaatioiden nähdään eroavan voimakkaasti yksityisistä organisaatioista, joiden päätehtävänä on ainoastaan tuottaa voittoa, ei ero enää nykyään ehkä olekaan yhtä räikeä kuin ennen. Sekä yrityksissä että kuntasektorilla on valtavat paineet parantaa tuottavuutta ja kustannustehokkuutta, synnyttää enemmän vähemmällä (Fischer 2014, 182). Juuti esittää, että monissa kunnissa palveluita on kehitetty luovasti ja asiakaskeskeisesti, samoin kuin yritykset kehittävät tuotteitaan. Niinpä kunnallisen ja yritystoiminnan välillä ei välttämättä olekaan enää kovin suurta eroa (Juuti 2014, 198). Urponen viittaa uusiin tutkimuksiin todetessaan, että enää ei ole mitään pysyviä kilpailuetuja. Voittaja on se, joka muuttuu ja oppii uutta jatkuvasti (Urponen 2014, 177). Sekä yritysten, että kunnallisten organisaatioiden menestyksen avaimet ovat kehittämisessä (Juuti 2014, 195).

Kunnissa on käynnissä lukuisia kehittämishankkeita, joista osa liittyy kuntaliitoksiin, osa kustannustehokkuuden ja tuottavuuden parantamiseen. Kaiken kehittämisen

taustalla on kuitenkin lopulta kiristävä talous, joka pakottaa kuntia tehostamaan ja kehittämään toimintojaan. (Juuti 2014, 196-197)

3.4 Tarve koulutusten vaikuttavuuden toteutamiselle

Vuosittain koulutuksiin investoidaan huomattavia summia. Luoma & Salojärvi (2007, 21) toteavat, että jo Suomen vuonna 2007 investoima miljardi euroa on niin suuri summa, että investointien tuomasta lisäarvosta on syytä olla kiinnostunut. Myös nykytalouden ajatusmalli, jossa kaikille investoinneille, myös koulutusinvestoinneille, on saatava tuottoa, tukee tätä näkemystä (Hernez-Broome & Hughes 2004). Hernez-Broome & Hughes (2004) arvioivat, että tulevaisuuden koulutuksissa tärkeäksi asiaksi tulee nousemaan koulutusinvestointien vaikutusten, toisin sanoen tuoton, toteaminen. Käytännössä tämä tarkoittaa koulutuksen johdosta parantuneiden suoritusten vaikutusta liiketoiminnalliseen tulokseen. Juuri tällaisia tuloksia kuvaa Kirkpatrickin (1998) mallin taso 4, tulokset.

Avolio ym. (2010) puoltavat tulosajattelua ja painottavat, että koulutusinvestointeja tulee analysoida samoin kuin kaikkia muitakin investointipäätöksiä. Dearborn (2002) suhtautuu kuitenkin varauksella kouluttamisen tulosten määrälliseen mittaamiseen. Hän painottaa, että mittaaminen on turhaa, jos ei pystytä pysty luotettavasti mittaamaan niitä tekijöitä, joilla todella on merkitystä tuloksiin, kuten esimerkiksi koulutukseen käytetyn ajan suhdetta juuri koulutuksen johdosta saavutettuun tuloksen parantumiseen (Dearborn 2002). Avolio ym. (2010) myöntävät, että ihmistoiminnan monimutkaisuus ja ennustamattomuus tekevät koulutuksen vaikutusten määrällisestä mittaamisesta haastavaa (Avolio ym. 2010).

Koulutuksen vaikuttavuutta voidaan arvioida myös laadullisin keinoin. Ihmisten toiminnan ollessa vaikeasti mitattavissa laadullinen arviointi tarjoaakin mittaamiselle hyvän vaihtoehdon. Arviointi antaa kouluttavalle organisaatiolle arvokasta tietoa siitä, miten hyvin ja missä asioissa koulutus on saavuttanut sille asetetut tavoitteet. Arvioinnin avulla voidaan myös selvittää, mitkä asiat eivät onnistuneet ja miksi, ja missä on vielä kehitettävää.

Hannum & Martineau (2008, xviii) mukaan koulutuksen vaikutusten arviointi ei ole ainoastaan tärkeää, vaan se on välttämätöntä kehittymisen saavuttamiseksi. Koulutustahot myös oikeuttavat olemassaolonsa näytöillä siitä, että kouluttamisesta on

hyötyä, samalla kun päättäjät saavat tukea investointipäätöksilleen (Kirkpatrick 1998, 16; Avolio ym. 2009). Arvioinnin pohjalta voidaan perustellusti tehdä päätöksiä tulevaisuuden koulutusinvestoinneista, ja kouluttamisen positiiviset näytöt vahvistavat organisaatioiden koulutusmyönteisyyttä (Kirkpatrick 1998, 16; Avolio & Hannah 2008). Lisäksi koulutusta järjestävät organisaatiot saavat arvioinnista korvaamatonta tietoa koulutusohjelmiensa kehittämiseen (Kirkpatrick 1998, 16).

Vaikka koulutusohjelmien vaikutusten arviointi on selvästi perusteltua, ei siihen läheskään aina keskitytä sen ansaitsemalla tarkkuudella. Tällöin on mahdollista, että kouluttamisen avulla saavutetut tulokset jäävät tuntemattomiksi. (Burke & Day 1986) Vaikka koulutusinterventioita tutkitaan ja niiden arvioimiseen on pyritty kehittämään menetelmiä, on pätevien ja luotettavien johtajuuskoulutuksen arviointimenetelmien puute edelleen ilmeinen (Black & Earnest 2009; Hartley & Hinksman 2003). Koulutettavien kehittymisestä saatetaan kerätä satunnaista tietoa koulutuksen varrella, mutta lopullisten tulosten arvioimiseen koulutuksen päätyttyä ei ole välineitä tai intressejä (Black & Earnest 2009). Usein tuloksista tehdään oletuksia pelkkien osallistujien reaktioiden perusteella (Hernez-Broome & Hughes 2004).

On yleistä, että organisaatiot keskittyvät investoimaan johtajuuden kehittämiseen, mutta vain harvat niistä ovat kiinnostuneita selvittämään, onko koulutuksista todella hyötyä (Avolio ym. 2010). Monissa organisaatioissa pidetään itsestäänselvyytenä sitä, että johtajuuskoulutukset parantavat organisaation suorituskykyä (Collins ym. 2004). Hartley & Hinksmanin (2003) mukaan on tavallista, että kehittämisraportissa kuvataan yksityiskohtaisesti kaikki kehittämistoimenpiteet, mutta niiden kautta saavutettuihin tuloksiin ei viitata lainkaan. Vielä onkin tehtävä työtä sen eteen, että kehittämisen arviointi saadaan yhtä edistykselliselle tasolle, kuin itse kehittäminen (Hannum & Martineau 2008, xvii).

Voimistunut vaade kouluttamisella saavutettavien tulosten toteamiseen voi olla positiivinen asia koulutusohjelmien laadun kannalta. Tehottomat koulutusohjelmat karsiutuvat nopeasti pois ja kouluttaville tahoille syntyy painetta kehittää ohjelmiaan vaikuttaviksi, jotta niiden arvioinnin tulokset kestävät päivänvalon. Kurssien järjestäjille hyvät tulokset ovat myös hyvä tapa markkinoida kurssiensa tehokkuutta (Russon & Reinelt 2004). Riskinä tulosten mittaamisessa tai arvioinnissa on kuitenkin

tutkimusmenetelmien luotettavuuden ja tulosten oikeellisuuden varmistaminen. Erilaiset mittarit ja arviointimenetelmät sekä niiden luotettavuus vaikuttavat luonnollisesti koulutusten keskinäisiin vertailumahdollisuuksiin sekä tulosten luotettavuuteen yleensä. Myös erilaiset arviointikriteerit tuottavat huomattavan erilaisia ja eritasoisia tuloksia, sillä toisiin asioihin on helpompi vaikuttaa kun toisiin (Avolio ym. 2009). Tulevaisuudessa on tärkeää pyrkiä kehittämään vertailukelpoisia arviointi- tai mittaumenetelmiä koulutusinterventioiden vaikuttavuuden luotettavaan tutkimiseen. Yksi tärkeä asia on myös kehittämisen pitkäjänteisyys ja vaikutusten seuraaminen pidemmällä aikavälillä, eikä ainoastaan koulutuksen välittömästi päätyttyä. Avolio ym. (2009) toteavat, että pitkäkestoinen kehittäminen ja kehityksen seuraaminen samaa mittaria toistuvasti käyttäen mahdollistaa yksittäisiä koulutusinterventioita sekä kertaluontoista mittaamista luotettavamman ja pidempiaikaisen kehittymisen toteamisen.

Tässä tutkimuksessa ei pyritä kohdekoulutuksen kannattavuuden mittaamiseen liiketoiminnallisesta näkökulmasta. Sen sijaan tässä tutkimuksessa keskitytään koulutuksen vaikuttavuuden arviointiin osallistujien kokemusten ja oppimisen näkökulmasta. On kuitenkin tärkeää tiedostaa, että koulutuksiin investoidaan merkittäviä summia rahaa jolloin on ymmärrettävää, että hyödyistä toivotaan konkreettista näyttöä. Konkreettisen näytön toteaminen vaikuttaa olevan suuri haaste tulevaisuuden kehittäjille.

Tässä työssä keskitytään laadulliseen arviointiin. Arvioinnin tukena käytetään aiemmin esiteltyjä Kirkpatrickin ja Ylitalon koulutuksen vaikuttavuuden arviointimalleja. Koulutuksen vaikuttavuutta arvioidaan osallistujien reaktion, oppimisen ja toiminnan muutoksen kautta. Uuden oppiminen ja toiminnan tehostuminen ovat lähtökohtia parempaan suoritukseen ja siten myös taloudelliseen tehokkuuteen. Niinpä niihin panostaminen on rahan arvoista ja niiden arvioiminen merkittävää.

4 Johtajuuskoulutuksen trendejä

Johdon kehittämisen tavoitteena on ylläpitää ja parantaa organisaation menestystä ja kilpailukykyä, sekä vastata eteen tuleviin haasteisiin (Luoma & Salojärvi 2007, 23-24). Enenevässä määrin kehitysohjelmaa suunnitellaan myös tukemaan organisaatiossa toteutettavia strategisia muutostoimenpiteitä (McCauley, Kanaga & Lafferty 2010, 48).

Johdon koulutuksessa on nähtävissä erilaisia trendejä. Toisaalta kehitys on ollut kohti yksilöllisiä menetelmiä, kuten coaching, mentorointi ja työnohjaus (Romana 2007, 115), toisaalta taas globalisaatio on tuonut mukanaan uutta ymmärrystä siitä, ettei johtajuutta toteuteta vain yksilöinä, vaan myös kollektiivisena prosessina (McCauley ym. 2010, 20-21). Perinteinen luokkahuonekoulutus on saanut rinnalleen toiminnallisempia koulutuksen muotoja, työstä irrallaan toteutettavat koulutusinterventiot työn äärellä tapahtuvan kehittämisen ja kouluttamisen. (Hernez-Broome & Hughes 2004) Hallitsevana teemana kehittämisessä on johtajuus, mikä on luonut kouluttajille painetta keskittyä koulutusohjelmissaan entistä enemmän juuri tähän teemaan (Hay & Hodginson 2005).

Tässä luvussa tarkastellaan johtajuuskoulutuksen nykytrendejä, sekä tutustutaan tarkemmin suosittuihin coachingiin, mentorointiin ja työnohjaukseen sekä huomattavan usein artikkeleissa esiintyvään kompetenssi- ja kehitykseen johtajuuden kehittämisessä.

4.1 Yksilölliset vs. yhteisölliset koulutusmenetelmät

Johdon koulutuksen strategisuuden painottaminen on nostanut suosioon yksilölliset koulutus- ja kehittämismenetelmät. Tällaisia menetelmiä ovat nykyään suositut coaching, mentorointi ja työnohjaus. Myös näihin usein liittyvän 360-asteen palautteen suosio on länsimaissa kasvanut räjähdysmäisesti (McCauley, Kanaga & Lafferty 2010, 49). Yksilöllisten kehittämismenetelmien tehokkuutta verrattuna perinteiseen ryhmävalmennukseen on tutkittu, ja tutkimuksissa on löydetty yksilöllisten menetelmien tehokkuutta tukevia tuloksia (Harmaja & Hellbom 2007, 220).

Yksilöllisyyttä korostavassa koulutuksessa hyväksytään yksilöiden väliset eroavaisuudet ja huomioidaan ne koulutusta toteutettaessa. Samoin koulutuksessa huomioidaan koulutettavan oma toimintaympäristö (Luoma & Salojärvi 2007, 24-25). Kun koulutettavan yksilölliset ominaisuudet ja toimintaympäristö ovat tärkeitä tekijöitä

kehittymisprosessissa, on helppo ymmärtää tarve yksilölliselle koulutusprosessille. Useamman henkilön kouluttaminen samoin keinoin ei yksilöllisyyttä ja kontekstisidonnaisuutta painotettaessa vaikuta järkevältä.

Yksilöllisessä kehittämisessä keskitytään yhteen henkilöön, tämän kokemusten ja tunteiden läpikäyntiin, sekä vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamiseen ja kehittämiseen. Vaikka koulutettava saa kouluttajalta tukea ja ohjausta, on vastuu oppimisesta kuitenkin koulutettavalla itsellään (Luoma & Salojärvi 2007, 24-25). Organisaatio tarjoaa puitteet, mutta tärkeimmät tekijät ovat yksilön oma motivaatio ja ymmärrys kehittymisen tärkeydestä (Luoma ja Salojärvi 2007, 24-25).

Koulutusmetodeita, jotka painottavat koulutettavan yksilöllisyyttä, kontekstin merkitystä ja koulutettavan omaa aktiivisuutta oppimisessa kutsutaan yleisnimikkeellä ohjaukselliset koulutusmenetelmät (Luoma & Salojärvi 2007, 25-26). Ylitalo (2012, 3) määrittelee ohjauksellisuuden seuraavasti: ” *Ohjauksellisuudella viitataan kehittämismenettelyihin, joissa yksilöitä tai ryhmiä autetaan näiden omien kysymysten, tilanteiden, sekä menettely- ja suhtautumistapojen tarkastelussa ja selkeyttämisessä ilman suoria asiantuntijaneuvoja.* ”

Ohjauksellisessa koulutuksessa kehittyminen rakentuu siis kehitettävän tai kehitettävien omien kysymysten ja tilanteiden ympärille. Koulutuksen yksilöllisyyttä kuvaa se, ettei sama prosessi ole toistettavissa uuden koulutettavan yksilön tai ryhmän kohdalla, koska lähtökohtana ovat aina yksilölliset ongelmat ja tarpeet. Ohjauksellisessa koulutuksessa ratkaisuja haetaan koulutettavan oman ajattelun ja ymmärryksen kehittymisen kautta. Kouluttajan roolina on kysymysten ja tarvittaessa hienovaraisen ohjailun kautta tukea koulutettavan oman ajattelun kehittymistä ja ratkaisujen löytymistä, mutta suoria ohjeita tai ratkaisuja kouluttaja ei anna. Tällaisten ohjauksellisten menetelmien suosio on nousussa (Luoma & Salojärvi 2007, 25-26).

Yksilöllisen kouluttamisen suosio huolimatta johtajuutta ei enää nykyään nähdä vain yksittäisen ihmisen toiminnan kautta rakentuvana ilmiönä (Dalakoura 2010). Tutkijat ovat viimeisten vuosikymmenten aikana alkaneet kyseenalaistaa johtajuutta pelkästään yksilöiden toteuttamana, ylhäältä alas suuntautuvana hierarkkisena prosessina (Ensley ym. 2006). Ensley ym. (2006) toteavat, että yksilöjohtajuus on saanut rinnalleen jaetun johtajuuden, ryhmäprosessin, jossa ryhmä toteuttaa johtajuutta sen sijaan, että johtajuus

olisi yhden valitun yksilön käsissä. Myös Mehra, Smith, Dixon & Robertson (2006) näkevät jaetussa johtajuudessa mahdollisuuden. He painottavat, että ryhmässä voi olla useampia johtajia titteliin katsomatta (Mehra ym. 2006). Johtajuutta ei enää määritellä sen kautta, mitä yksittäinen johtaja tekee, vaan prosessina joka synnyttää ja on tulosta vuorovaikutuksesta (McCauley ym. 2010, 20-22). Keskitytään yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen sen sijaan, että keskityttäisiin yksittäisen johtajan yksittäisiin kykyihin (Hernez-Broome & Hughes 2004). Näiden näkemysten kanssa yhteen sopii myös tähän työhön valittu näkemys johtajuudesta prosessina, vaikutusyrityksenä yksilöön tai ryhmään yksilöitä, yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Sydänmaanlakka esittääkin, että nyt on käynnissä siirtyminen suurmiesteorioista kohti jaettua johtajuutta, yksilökeskeisestä kohti yhteisökeskeistä (Sydänmaanlakka 2004, 68-71).

Vaikuttaa siltä, että tiimityöskentelyn lisääntyminen ja sen merkityksen korostuminen organisaatioissa on luonut tarpeen uudentylaiselle johtajuudelle. Kuten jo aiemmin todettiin, hierarkkinen johtamisjärjestelmä ei toimi nykyajan organisaatioissa, jolloin jaettu johtajuus vaikuttaa olevan vastaus uudentylaisen johtajuuden tarpeeseen. Kun johtajuus nähdään jaettuna, ryhmän toteuttamana toimintana, on luonnollista, että myös johtajuuden kehittämistä tulee pohtia uudelleen. McCauley ym. (2010, 23) toteavat, että johtajuuden kehittämisen keskiöön nousee yksittäisten johtajien kehittämisen sijaan organisaation jäsenten jakama ja toteuttama organisaation johtamiskulttuuri. Tällöin kyseeseen tulevat todennäköisesti perinteisistä johtajuuskoulutuksista poikkeavat, erityisesti organisaatioille ja tiimeille suunnitellut johtajuuskoulutukset.

Vaikuttaa siltä, että yksilö- tai ryhmävalmennus eivät välttämättä ole vaihtoehtoisia, tai sulje toisiaan pois. McCauley ym. (2010, 26) painottavat, että on muistettava, että myös kollektiivinen johtamiskulttuuri muodostuu yksilöiden välillä ja toimesta, jolloin yksilöiden motivaatio ja taitojen kehittäminen säilyvät tärkeinä tekijöinä. Yksilöllinen oppiminen edeltää tiimioppimista, mikä taas edeltää organisaation oppimista (Sydänmaanlakka 2004, 188). Johtajuuden kehittyminen on jatkuva prosessi, joka rakentuu yksilöiden kehittymiselle, samalla kun se ohjaa organisaation sisäisten suhteiden kehittymistä ja siten koko organisaatiokulttuuria (McCauley ym. 2010, 26). McCauley ym. (2010, 24) summaavat, että ryhmän päätöksentekoon tarvitaan yksilöitä, joilla on kykyä tehdä päätöksiä ryhmässä.

4.2 Perinteinen luokkahuonekoulutus vs. toiminnallisemmat oppimistavat

Pääosa johtajuuskoulutuksesta on pitkään tapahtunut muodollisen, luokkahuonemaisen ja seminaariluontoisen koulutuksen muodossa (Hartley & Hinksman 2003). Luokkahuonemainen koulutus saa kuitenkin kritiikkiä siitä, että sen yhteydessä saadut opit unohtuvat pian todelliseen työympäristöön palaamisen jälkeen ja koulutukseen käytetyt rahat valuvat hukkaan (Day 2000). Vaikka luokkahuonekoulutuksella on edelleen, kritiikistä huolimatta, kysyntää, on se alkanut saada rinnalleen myös muunlaisia kouluttamisen muotoja.

Nykyään hallitsevana ajatuksena on, että johtajuuskoulutus liitetään tiiviisti koulutettavien päivittäisiin työtehtäviin. Hay & Hodginsonin (2005) mukaan on aika vaihtaa täydellisiä johtajuushahmoja kuvaavat esimerkit oman toiminnan ja reflektion kautta oppimiseen, jolloin johtajuuden kehittämiskäytäntöjen tulee tarjota työntekijöille mahdollisuus oppia työtehtäviensä puitteissa, työssään ja työstään. (Dalakoura 2010) Dalakouran (2010) mukaan juuri johtajuuden kehittämisen onnistunut integrointi organisaation normaaleihin toimintoihin on kriittinen menestystekijä tehokkaan johtajuuden kehittämisessä organisaation kaikilla tasoilla. Koulutukset kannattaa tämänhetkisen ymmärryksen mukaan toteuttaa alkuperäisissä työtiimeissä eikä erikseen kootuissa ad hoc –tiimeissä, sillä tutussa tiimissä koulutus on konkreettisempaa ja opitun soveltaminen käytäntöön on helpompaa. Toiminnallinen oppiminen (action learning) on noussut nopeasti yhdeksi tehokkaimmista työskentelyn yhteydessä tapahtuvista koulutusmenetelmistä (Marquardt 2000).

Toiminnallinen oppiminen tapahtuu oppijan omassa työympäristössä, todellisten työtehtävien ja joskus erityisesti kehittämistarkoitukseen rakennettujen projektien parissa. Joka tapauksessa suoritetaan todellista, organisaatiota hyödyttävää työtä. Usein toiminnallista oppimista tavoittelevia projekteja suoritetaan ryhmässä, jossa kaikki jäsenet toiminnan ohessa tietoisesti tarkkailevat omaa ja toistensa toimintaa. Valvottuna toimiminen ja sen tiedostaminen saa yksilöt kiinnittämään huomiota omaan toimintaansa, miettimään miksi he toimivat siten miten toimivat ja miksi he sanovat niitä asioita mitä sanovat. Yksilöt päätyvät tarkastelemaan omaa arvojärjestystään pohtiessaan omia valintojaan. He alkavat ymmärtää omaa toimintaansa syvällisemmin ja oppivat uutta itsestään. (Marquardt 2000)

Toiminnallisen oppimisen tehokkuus johtajuuden koulutusmuotona juontaa siitä, että se tapahtuu johtajien todellisessa työympäristössä, eikä irrota koulutusta työkontekstista. Tällöin johtaja kehittyy omassa työympäristössään omana itsenään sen sijaan, että jotakin yksittäistä ominaisuutta kehitettäisiin irrallaan kokonaisuudesta ja toimintaympäristöstä. Toiminnallisessa oppimisessa johtaja saa kokonaisvaltaista ymmärrystä omasta toiminnastaan, mikä voi saada hänet tietoisesti muuttamaan joitakin toimintatapojaan. (Marquardt 2000)

Tekemisen kautta oppimisessa tärkeänä onnistumisen elementtinä on oppimiselle suotuisa ilmapiiri. Epäonnistumisista ei tule rankaista, tai niitä pelätä, vaan niistä tulee olla mahdollisuus oppia. Johtajuuden kehittäminen tulee nähdä jatkuvana, kiinteästi työhön kuuluvana prosessina, eikä eristettynä, irrallisena tapahtumana. (Hartley & Hinksman 2003)

Monet organisaatiot yrittävät rajoittaa kehittymisen näennäisesti pelkkien kurssien ja täydennyskoulutusten varaan, mikä rajoittaa kehityksellisiä mahdollisuuksia huomattavasti (Popper 2005). Toiminnallisessa oppimisessa oppiminen tapahtuu käytännön toiminnan yhteydessä, jolloin reflektointi ja oppiminen tapahtuvat välittömästi ja jatkuvasti työtilanteessa. Toiminnan muuttaminen on tällöin luonnollisempaa ja opittu jää helpommin mieleen. (Hartley & Hinksman 2003) Ongelmallista toiminnallisessa, työn ohessa tapahtuvassa oppimisessa on se, että ainakaan vielä ei pystytä varmasti tunnistamaan, missä asioissa ja kuinka paljon kehitystä on tapahtunut. Tällöin kehittymisen arviointi ja raportointi on luonnollisesti haastavaa. Toiminnallinen oppiminen on usein yhtenä osana monista tekijöistä koostuvaa oppimisprosessia, mutta sitä voidaan hyödyntää myös yksinään, irrallaan virallisista kehitysohjelmista. (McCauley, Kanaga & Lafferty 2010, 47)

Työssä oppimisessa nähdään mahdollisuus perinteisen koulutuksen vähentämiseen. Ihmiset oppivat, kun heillä on siihen tarve ja siten todellisista työelämän tilanteista kumpuavat haasteet ja niiden parissa työskentely motivoivat ehkä vielä tehokkaammin kuin työstä irrallaan toteutettavat kehitysinterventiot. (Sydänmaanlakka 2004, 188) Tässä jätetään kuitenkin huomiotta esimerkiksi verkostojen ja vertaistuen merkitys, sekä se näkökulma, että omasta työstä irrottautuminen saattaa välillä olla paikallaan. Toiminnallisessa oppimisessa lähes koko prosessi tuntuu jäävän oppijan omalle vastuulle, jos lähettyvillä ei ole ammattilaista, joka tarpeen vaatiessa auttaa eteenpäin

esittämällä ajattelua avaavia ja edistäviä kysymyksiä. Onkin varmasti tärkeää, että vaikka kehittyminen tapahtuu omassa työkontekstissa, on siihen tarjolla tarvittavaa tukea ja ohjausta. Lisäksi myös työn ohessa tapahtuva kehittyminen vaatii huolellista suunnittelua, eikä tapahdu itsestään sen tehokkaammin kuin ennenkään. Oman tekemisen reflektoinnille on varattava aikaa, jotta uutta ymmärrystä ja sitä kautta kehittymistä voi tapahtua. Jos töissä on jatkuvasti kiire, eikä reflektointiin jää aikaa, saattaa työssä irrallaan tapahtuva koulutus olla parempi vaihtoehto. Johtajien kohdalla työssä oppimisen mahdollisuuksiin vaikuttaa myös organisaatorakenne ja se, keneltä johtaja voi oppimisprosessin aikana saada palautetta ja kommentteja toiminnastaan. Jos johtajan tehtävä on yksinäinen ja alaiset etäisiä, saattaa työssä oppimista senkin vuoksi olla vaikeaa toteuttaa.

Vaikka perinteinen luokkahuonekoulutus on saanut ja tulee varmasti jatkossakin saamaan haastajia ja vaihtoehtoja rinnalleen, ei sen poistuminen koulutusmenetelmien joukosta vaikuta todennäköiseltä. Junkkari (2007, 180) painottaa, että perinteinen seminaariluontoinen koulutus on yhä perusteltua ja Luoma & Salojärvi (2007, 26) toteavat, että se tulee säilymään myös tulevaisuudessa määrällisesti suosituimpana kehittämismenettelynä. Luokkahuonekoulutuksella onkin ilmeisiä hyötyjä, jotka puoltavat sen paikkaa koulutusinterventioiden joukossa: Luokkahuonekoulutus tarjoaa yksilöiden kaipaamaa ja tarvitsemaa sosiaalista kanssakäymistä, vertaiskeskustelua ja ajatusten vaihtoa (Voci & Young 2001; Pohjanheimo 2007, 51-52). Vertaiskeskusteluissa jaetut kokemukset ja näkemykset koetaan yksilövalmennuksessa jaettuja kokemuksia arvokkaammiksi, koska vertaisten arkityö on lähempänä omaa (Pohjanheimo 2007, 51-52). Luokkahuonekoulutus tarjoaa myös tutun ja perinteisen tavan oppia, johon useimmat ovat tottuneet. Oppiminen on lapsuudesta asti yhdistetty ryhmässä, opettajan johdolla tapahtuvaan toimintaan ja vasta viimeisten vuosikymmenten aikana luokkahuoneoppiminen on alkanut saamaan haastajia ja sen asemaa on todella alettu kyseenalaistaa. Luokkahuonekoulutus tarjoaa kuitenkin tutun, interaktiivisen oppimisympäristön, jossa oppijat voivat välittömästi peilata omia ajatuksiaan ja näkemyksiään muiden ajatuksiin ja näkemyksiin, sekä saada niistä palautetta. (Voci & Young 2001)

Tällä hetkellä johtajien kehittäminen keskittyy pääasiassa virallisiin kehitysohjelmiin. Vaikka nämä ovatkin tärkeitä, olisi organisaatioiden kannattavaa kehittää lisää keinoja

hyötyä voimakkaammin myös organisaation sisällä tapahtuvasta ajatusten vaihdosta ja tehtäväkeskeisestä kehittämisestä (McCauley, Kanaga & Lafferty 2010, 49). McCauley ym. (2010, 26) painottavat, että mahdollisimman monipuoliset, erilaisia kokemuksia yhdistävät johdon kehittämiskokonaisuudet ovat kaikkein tehokkaimpia. Kuten yksilö- ja ryhmäkehittäminen tuskin sulkevat toisiaan pois, ei myöskään seminaariluontoisten kehitysohjelmien tarvitse sulkea pois toiminnallisempia, työn ohessa tapahtuvia kehittymismenetelmiä, tai päinvastoin. Mahdollisimman monipuolinen, kokonaisuudeksi rakennettu koulutusprosessi vaikuttaa olevan tulevaisuuden kouluttamisen tavoite.

4.3 Coaching

Coaching juontaa juurensa psykoterapiasta ja työnohjauksesta, sekä urheilusta ja kulttuurista. Coachingin hyödyntäminen henkilöstön kehittämisessä on melko uusi ilmiö. Angloamerikkalaisessa kirjallisuudessa ensimmäiset merkinnät ”business coacheista” ovat 90-luvun alusta. Suomessa ”business coaching” on yleistynyt vasta vuosituhaten vaihteen aikoihin, jolloin Jari Sarasvuo tuli tunnetuksi liikkeenjohdon valmentajana. Nykyisessä muodossaan, henkilökohtaisena tai pienryhmämuotoisena valmennuksena coaching on Suomessa yleistynyt vasta viimeisen kymmenen vuoden aikana. (Luoma & Salojärvi 2007, 26-27)

Coachingissa on kyse itseohjautuvasta oppimisesta ja käyttäytymisen muutoksesta, jossa coachattava on pääosassa ja coach toimii tukena ja uuden ajattelun ja toiminnan haastajana (Romana 2007, 118). Coachingissa keskeisenä tavoitteena on reflektion aikaansaaminen. Reflektio on oman ajattelun ja toimintatapojen kyseenalaistamista, jonka kautta on mahdollista luopua itsestään selvistä, mutta toimimattomista ajattelumalleista ja löytää uusia tapoja käsitellä haasteita. Reflektion keinoin omaa ajattelua voi kyseenalaistaa syvällisesti ja muuttaa pysyvästi. (Romana 2007, 142) Coachingilla voidaan tavoittaa ja tarkastella yksilön motivaatiotekijöihin kytkeytyviä intressejä, joilla on ratkaiseva merkitys oppimiselle ja aikaansaamiselle. (Romana 2007, 145)

Coaching on tavoitteellinen prosessi, johon kuuluu tavoitteiden asettaminen valmennusohjelman alussa ja niiden määrätietoinen tavoittelu ohjelman edetessä (Romana 2007, 120-121). Prosessi on jatkuva ja sisältää yleensä useita tapaamiskertoja.

(Luoma & Salojärvi 2007, 29; Day 2000) Suomen Coaching yhdistyksen nettisivuilla coachingia luonnehditaan seuraavasti: *”Coaching on prosessi, jossa valmentaja auttaa ihmistä ottamaan käyttöönsä omia voimavarojaan niin, että hän voi saavuttaa tavoitteensa.”* (Suomen coaching-yhdistys: <http://www.coaching-yhdistys.com/>)

Coachingissa keskitytään pääsääntöisesti vahvuuksien kautta etenemiseen ja painopiste on nykyisyydessä ja tulevaisuudessa (Romana s. 118) Huomio kiinnitetään pieniin onnistumisiin ja edistysaskeleisiin, heikkouksia pyritään hiomaan, muttei edes tavoitella niiden täydellistä poistamista (Romana s. 118). Coaching edellyttää toimiakseen luottamuksellista vuorovaikutusta, jonka toivotaan prosessin jälkeen siirtyvän mallina myös arjen työhön. Keskustelun lisääntyessä organisaatiossa myös sellaiset asiat ja ongelmat, joista ei ole haluttu keskustella, saattavat tulla esiin. Tämä haastaa organisaation rakenteita ja johtamista. Prosessin kaikkia vaikutuksia ei siten voida etukäteen tietää. (Romana 2007, 133)

Johdon coachingissa koko prosessin lähtökohtana on usein liiketoiminnalliset tavoitteet ja coachina toimii liikkeenjohdollisesti kokenut ja pätevöitynyt henkilö. Joissakin tilanteissa coach voi käyttää asiantuntemustaan ja ohjata coachattavaa. Pääasiassa coach kuitenkin auttaa ohjattavaa itse oivaltamaan ratkaisuja. (Romana 2007, 118) Coaching laajentaa ja täydentää henkilöstön kehittämisen konsepteja ja tekniikoita. Se tarjoaa yksilöön keskittyvän, aikaisempaa tehokkaamman, vaikkakin joskus kustannuksiltaan kalliimman tavan kehittää johdon ja henkilöstön osaamista. (Niitamo 2007, 180) Kurténin mukaan coaching vaikuttaa perinteistä koulutusta syvemmällä tasolla – tahdon, motiivien, arvojen ja ajattelun tasolla; se on keskittynyt, yksilölliset ja yhteisölliset tarpeet huomioivaa, tehokasta itsensä kehittämistä ja kasvamista. Kurténin mukaan hyvät tulokset puhuvat jo nyt coachingin puolesta. (Kurtén 2007, 187-188)

Junkkari (2007, 176) arvioi, että lähitulevaisuudessa valistuneet työnantajat tarjoavat henkilöstölleen työ- ja elämäntalouden pohjimiseen tähtäävää coachingia työn ja perheen yhteensovittamiseksi. Harmaja & Hellbom (2007) näkevät Suomen coachingin tulevaisuuden kehittyvän kohti maailmalla yleistynyttä virtuaalicoachingia. Virtuaalicoachingin etuna on luonnollisesti sen riippumattomuus paikasta. (Harmaja & Hellbom 2007, 227)

4.4 Mentorointi

Mentorointi juontaa terminä antiikin kreikan mytologiasta (Varney 2009; Hayes 2005). Mentorointi on perinteisesti nähty noviisin ja ekspertin välisenä suhteena, joka edistää noviisin kehittymistä ja menestymistä tehtävässään (Hayes 2005). Edelleen määritelmä on hyvin samankaltainen, esimerkiksi Fowler & Gorman (2005) määrittelevät mentoroinnin kokeneen ja nuoremman organisaation jäsenen välisenä suhteena, jossa tavoitteena on nuoremman jäsenen kehittyminen ja tarvittavan tuen saaminen. Hayesin (2009) mukaan mentoroinnin tarkoitus on edistää aloittelijan urakehitystä, sekä tarjota koulutuksellista ja henkilökohtaista kehittymistä. Mentoroinnilla on jo pitkät perinteet, mutta johtajuuden kehittämisessä sen hyödyntäminen on melko uusi ilmiö (Hartley & Hinksman 2003).

Mentorointi määritellään ohjausprosessiksi, jossa kokenut, tietyssä tehtävässä tai roolissa pätevöitynyt henkilö ohjaa kokemattomampaa henkilöä. Mentoroinnissa pyritään osaamisen ja kokemuksen siirtymiseen avoimessa, vuorovaikutteisessa kanssakäymisessä. Tavoitteena prosessissa voi olla esimerkiksi ohjattavan yleinen kasvu johtajana. Joskus mentori voi toimia myös ohjattavan neuvonantajana. Varneyn (2009) mukaan mentori motivoi, tukee, muokkaa, rohkaisee ja ohjaa mentoroitavaa saamaan kaiken potentiaalinsa käyttöön. Mentorointi on useiden muiden ohjausprosessien tapaan pitkäkestoinen prosessi. Poikkeuksena useimpiin ohjauksellisiin menetelmiin tässä prosessissa mentori voi tulla saman organisaation sisältä, jossa mentoroitava toimii. (Luoma & Salojärvi 2007, 28)

Mentoroinnin ansiona johtajuuden kehittämisessä pidetään sen tarjoamaa mahdollisuutta oppia johtajuuden haasteista strategisessa ympäristössä, sekä sen kautta saatavaa monipuolista ymmärrystä johtajuudesta. Jos mentorina toimii samassa organisaatiossa pätevöitynyt ja korkealle urallaan edennyt henkilö, saa mentoroitava tämän suhteen kautta merkittävää strategista ymmärrystä organisaation toiminnasta (Day 2000). Mentoroinnin tehokkuudessa on kuitenkin eroja. Epävirallisen mentoroinnin on todettu olevan virallista mentorointia tehokkaampaa (Hartley & Hinksman 2003). Day (2000) kuvaa epävirallista mentorointia kehitykselliseksi suhteeksi, jolla on organisaation tuki, mutta joka ei ole organisaation järjestämä eikä sen tuloksia seurata organisaation toimesta.

4.5 Työnohjaus

Työnohjaus on ollut pitkään suosittua julkisella sektorilla ja kolmannen sektorin työpaikoilla. Vähitellen sen hyödyntäminen on alkanut yleistyä myös yrityksissä. (Suomen työnohjaajat ry: <http://www.suomentyonohjaajat.fi/>)

Suomen työnohjaajat ry:n mukaan työnohjaus on oman työn tutkimista, arviointia ja kehittämistä ja niiden kautta työn syvällisempää ymmärtämistä. Työnohjauksessa ohjattava pohtii omaan työhön liittyviä kysymyksiä, kokemuksia ja tunteita, sekä jäsentelee ja tulkitsee niitä yhdessä työnohjaajan kanssa (Suomen työnohjaajat ry: <http://www.suomentyonohjaajat.fi/>). Työnohjausprosessissa tavoitteina on ohjattavan henkilökohtainen kasvu, työssä kehittyminen ja jaksaminen (Luoma & Salojärvi, 28).

Työnohjausta voidaan toteuttaa yksilö- tai ryhmäohjauksena. Joskus työnohjausta voidaan antaa kokonaiselle työyhteisölle. Työnohjaus kestää yleensä vähintään vuoden ja kokoontumisia on tavallisesti 2-3 viikon välein. Työnohjaus voi kestää myös useampia vuosia (Luoma & Salojärvi 2007, 28). Tavoitteena työnohjauksessa voi olla esimerkiksi ammatillinen kehittyminen tai työryhmän toimintatapojen muuttaminen. Työnohjauksen yhtenä tehtävänä on myös varmistaa työssä jaksaminen ja työkyvyn säilyminen. On tärkeää, että työnohjauksen tavoitteet asetetaan heti prosessin alussa. (Suomen työnohjaajat ry: <http://www.suomentyonohjaajat.fi/>)

Työnohjauksen osapuolien välillä vallitsee ehdoton luottamus, eikä työnohjauksessa läpikäytyjä asioita luovuteta ulkopuolisille tahoille, ellei ohjattava itse erityisesti sellaista toivo. Työnohjaaja on myös ehdottoman puolueeton ja neutraali, eikä asetu kenenkään, ei ohjattavan eikä organisaation puolelle (Suomen työnohjaajat ry: <http://www.suomentyonohjaajat.fi/>; Luoma & Salojärvi 2007, 28). Työnohjauksessa käsitellään ohjattavan työtilanteita ja ohjattavan roolia erilaisissa tilanteissa. Ohjaaja tukee ohjattavaa kysymyksillä ja auttaa näin löytämään ratkaisuja ohjattavan ongelmiin. Ohjaaja ei anna suoria neuvoja. (Suomen työnohjaajat ry: <http://www.suomentyonohjaajat.fi/>)

Johdon kehittämisen ohjaukselliset menetelmät -coaching, mentorointi ja työnohjaus- vaikuttavat melko samankaltaisilta keskenään. On kuitenkin tärkeää tiedostaa, että jokainen menetelmä rakentuu erilaisen filosofian ja toimintamallin varaan. (Luoma & Salojärvi 2007, 28-31) Työnohjaus kehittää itsetuntemusta ja vuorovaikutusta dialogin

ja reflektion keinoin. Mentorointi on vapaamuotoisempi vuorovaikutussuhde, jossa mentori on tavallisesti ohjattavan alalla kokeneempi henkilö. Coaching on rajatumpi prosessi ja vahvasti sidoksissa liiketoiminnallisiin tavoitteisiin, muuten siinä on samankaltaisia lähtökohtia kuin työnohjauksessa ja mentoroinnissa. Huomioidessaan liiketoiminnalliset tavoitteet coaching on usein tehokkain vastaus johdon kehittämisen nopeisiin ja tarkkaan määriteltäviin tavoitteisiin ja tarpeisiin. (Luoma & Salojärvi 2007, 32)

360 asteen palaute on noussut länsimaissa suureen suosioon ja se toteutetaan usein yhtenä osana koulutusprosessia ja usein myös yksilöllisen ohjausprosessin yhteydessä. 360 asteen palautteessa arvioitavasta henkilöstä ja tämän toiminnasta kerätään kyselylomakkeen avulla palautetta hänen esimiehiltään, kollegoiltaan ja alaisiltaan, sekä joskus jopa toimittajilta tai asiakkailta (Yukl & Lepsinger 1995). 360 asteen palautteen kautta yksilö saa kokonaisvaltaisen käsityksen siitä, millaisena häntä omassa työympäristössään pidetään, sekä palautetta vahvuuksistaan ja kehittämisen kohteistaan. Nimi, 360 asteen palaute, kuvaa sitä, että yksilö saa palautetta joka näkökulmasta: ylempänä olevilta esimiehiltään, samalla tasolla olevilta kollegoilta ja alempana olevilta alaisiltaan.

4.6 Kompetenssiuitekehys johtajuuden kehittämisessä

Kun kiinnostus johtajuutta ja johtajuuden kehittämistä kohtaan kasvoi 90-luvulla, organisaatiot kaipaivat selkeää mallia siitä, mitä taitoja nykyisillä ja tulevilla johtajilla tulisi olla. Kompetenssimalli vastasi tähän tarpeeseen. (Conger & Ready 2004)

Kompetenssimallia apuna käyttävät yritykset kuvaavat johtajuutta selkeän viitekehyksen avulla, jolla ne osoittavat, millaista käytöstä ne johtajiltaan odottavat. Yksinkertaisia käsitteitä käyttäen johtajuus avautuu luetteloksi määriteltäviä ja mitattavissa olevia kompetensseja, taitoja ja ajatusmalleja, jotka toimivat suuntaviivoina johtajien kehittämisessä. Kompetensseista on tullut ilmiömäisen suosittuja ja niitä käytetään apuna niin potentiaalisten ihmisten etsimisessä, johtajuuskoulutusten suunnittelemisessa, kuin työntekijöiden arvioinnissa. Kun vielä täysin kompetenssiajatteluun perustuva 360 asteen palaute on noussut valtavaan suosioon, voidaan kompetenssiajattelun todeta vakiinnuttaneen roolinsa johtajuuden kehittämisessä ja arvioimisessa. (Conger & Ready 2004)

Maailman johtavat yritykset käyttävät pätevien johtajien tuottamisessa juuri kompetenssiviitekehystä. Käyttäytymismallien ympärille rakennetut kompetenssimallit muodostavat monissa organisaatioissa pohjan ammatilliselle kehitymiselle. (Conger & Ready 2004) Suosion rinnalle on kuitenkin syntynyt keskustelua ja epäilyksiä siitä, liittyvätkö tietyt kompetenssit ja niiden kehittäminen todella parantuneeseen suoriutumiseen yksilö- tai organisaatiotasolla. Kriittistä huolimatta kompetenssiajattelu tuntuu kasvattaneen suosiotaan ja sen vaikutus johtajuuden ja johtamisen alueilla on vahvistunut. (Bolden & Gosling 2006)

Kompetenssimallin suosio on selitettävissä ainakin kolmella sen ominaisuudella. Nämä ovat selkeys, johdonmukaisuus ja yhdistettävyyys (clarity, consistency, connectivity). Kompetenssien avulla yritysten on mahdollista asettaa selkeät odotukset toiminnasta, kyvyistä, ajattelutavoista ja arviosta, joita johtotehtävissä toimivilta henkilöiltä odotetaan. Johtotehtäviin pyrkiville henkilöille kompetenssit muodostavat perustan kehittämissuunnitelmalle. Kun organisaation johtamismalli rakennetaan yhden mallin varaan, tarjoaa se yhteisen viitekehyksen ja kielen, jonka avulla kommunikoidaan. Jos organisaatio on kansainvälinen, tarjoavat kompetenssit yhteisen kielen, jonka välityksellä kommunikoida yli maiden rajojen. Kompetenssimalli on myös yhdistettävissä muihin henkilöstöhallinnon prosesseihin. (Conger & Ready 2004)

Kompetenssimallit on usein rakennettu palauteprosessien ympärille, joiden avulla määritellään, missä määrin johtajilla on mitään kompetenssia. Määrällinen data yhtenäistää johtajien vertailua yrityksen sisällä ja helpottaa johtajien kehittymisen seuraamista pidemmälläkin aikavälillä. Yksittäiset johtajat voivat myös helposti erilaisten palautetyökalujen avulla päivittää omaa ymmärrystään siitä, missä kompetensseissa ovat heidän vahvuutensa ja heikkoutensa. (Conger & Ready 2004)

Kun huomioidaan kompetenssimallin hyödyt, voi sen käytettävyys vaikuttaa aukottomalta. Kompetenssimalli vaikuttaakin vakiinnuttaneen paikkansa johdon kehittämisen työkaluna. Kuitenkin juuri tällaisessa tilanteessa on syytä tarkastella kriittisesti tätä mallia ja sen roolia johtajuuden kehittämisessä. (Conger & Ready 2004)

Kuten tavallisesti kaikilla johtajuus- ja johtamisopeilla, myös kompetenssimallilla on epäilijöitä. Kompetenssimallin rajoituksiksi nimetään ainakin sen monimutkaisuus,

virheellinen käsitys todellisuudesta ja puutteellinen näkemys tulevaisuudesta. (Conger & Ready 2004)

Monet kompetenssimallit perustuvat laajaan tutkimukseen johtamis- ja johtajuuskäyttäytymisestä, mikä voi johtaa kompetenssimallin muodostumiseen erittäin moniulotteiseksi. Mallissa voi olla jopa 30 eri kompetenssia, kun kehityksellisen intervention aikana on suositeltua keskittyä vain 1-2 kompetenssiin ja niiden hiomiseen. On helppo ymmärtää, että 30 eri kompetenssia luovat sekavan käsityksen yrityksen prioriteeteista. Kompetenssien toinen puute on se, että ne rakennetaan ideaalisen johtajuuskonseptin varaan. Lähtökohtana on ns. luokkansa paras, joka osaa toimia joka tilanteessa. Jos selvitetään kaikkein parhaiten menestyvien johtajien kompetenssit ja pyritään monistamaan niitä johtajuuskoulutuksen kautta, tuotetaan tuskin esikuviansa veroisia kopioita. (Conger & Ready 2004) Johtajien rakentamisesta tuntuukin unohtuvan inhimillisuus. Kompetenssimallit vahvistavat kuvitelmia täydellisestä tai erityisen monikykyisestä johtajasta, jollaisia ei todellisuudessa olekaan (Conger & Ready 2004).

Kun kompetenssimallit on rakennettu kopioimalla nykyhetken huippujohtajien toimintaa, saattavat ne hetken kuluttua olla jo auttamatta vanhanaikaisia. Jatkuvan muutoksen ympäristössä ei ole mahdollista rakentaa yhtä mallia ja jäädä sen varaan pitkäksi aikaa, huomioimatta ympärillä tapahtuvaa jatkuvaa muutosta. Kuten Sydänmaanlakka (2004, 17) toteaa, eilispäivän organisaatioilla ja johtamisperiaatteilla ei voida toteuttaa tulevaisuuden strategioita.

Kompetenssiajattelu juurruttaa tiettyjä oletuksia johtajuuden luonteesta ja johtajan työstä, sen sijaan, että se haastaisi niitä. Kompetenssiajattelu esittää pintapuolisia ja pelkistettyjä kuvauksia johtajuudesta. Bolden ja Gosling (2006) käyttävät musiikkimetaforaa kuvaamaan kompetenssiajattelua. He kuvaavat kompetensseja melodiaksi ilman sovitusta. Todellisuudessa sovitusta tekee musiikista erityistä, pelkkä taito soittaa nuoteista ei tee kenestäkään ilmiömäistä muusikkoa tai hyvää orkesterin jäsentä. Steriilillä läpisoitolla, jonka voi toistaa yhä uudelleen, menetetään sovituksen mukanaan tuoma ainutkertaisuus. Samalla tavalla kompetenssiajattelu voidaan nähdä toistuvana, onttona hokemana siitä, millainen ideaali johtaja on. (Bolden & Gosling 2006)

Jotta päästään irti kompetenssimallin hokemasta, on tärkeää keskittyä painavammin reflektointiin ja keskusteluun (Bolden & Gosling 2006). Kokemusten käsittely ja reflektointi on tärkeää voida toteuttaa vapaasti, ilman kompetenssien asettamaa viitekehystä. Vaikka kehittymisen ja arvioinnin tarve ei katoa mihinkään, ratkaisuna ei kuitenkaan ole jatkuva uusien kompetenssien tunnistaminen ja kaiken toiminnan peilaaminen niihin. Kompetenssimalli ei kuvaa johtajuutta tarpeeksi kokonaisvaltaisesti. (Bolden & Gosling 2006) Kompetenssit kuitenkin kuvaavat konkreettisesti ja yksinkertaisella tavalla niitä taitoja, joita työnantajat työntekijöiltään odottavat, mikä varmistaa kompetenssimallin suosion jatkumisen. (Conger & Ready 2004) Tässä tilanteessa, kompetenssien ollessa suuressa suosiossa, paras vaihtoehto on tutkia kompetenssimallia lisää, jolloin voidaan oppia paremmin ymmärtämään, mihin tilanteisiin se sopii ja mihin ei, ja saavutetaan paremman ymmärryksen avulla parempia lopputuloksia (Bolden & Gosling 2006).

5 Kehittymisen vaikutustekijöitä

5.1 Organisaation ja yksilön tarve ja motivaatio

Jotta varmistutaan kouluttamisen hyödyllisyydestä organisaatiolle, tulee kouluttamisen suunnittelun ja toteutuksen lähtökohtana olla aina organisaation tarpeet (Santasalo & Åhman 2007, 66; McCauley, Kanaga & Lafferty 2010, 32-33), erityisesti liiketoiminnalliset tarpeet (Santasalo & Åhman 2007, 66). Koulutusohjelma on tärkeää sitoa kohdeorganisaation tavoitteisiin sekä sovittaa organisaatiokulttuuriin ja organisaatiossa vallitsevaan tilanteeseen (Niitamo 2007, 181-183; Santasalo & Åhman 2007, 66). Jotta organisaatio saa koulutuksesta parhaan hyödyn, on sen arvioitava tarpeitaan ja kartoitettava, millaisia ja mitä taitoja omaavia johtajia se tarvitsee (McCauley, Kanaga & Lafferty 2010, 40). Tämän jälkeen on mahdollista tunnistaa, millaista kehittämistä kenenkin kohdalla tarvitaan ja tarjota oikeanlaista koulutusta oikeille henkilöille. (Niitamo 2007, 181-183) Yhdessä organisaatiossa tai tilanteessa hyväksi havaitun koulutusmenetelmän soveltaminen kaikkiin organisaatioihin ei näin ollen ole kannattavaa eikä tehokasta, vaan jokaisen organisaation kohdalla on erikseen arvioitava sen tarpeet ja suunniteltava koulutus näiden arvioiden pohjalta.

Coachingia hyödyntävissä organisaatioissa on maailmalla ryhdytty tekemään etukäteisarviointia, jossa arvioidaan, kenelle valmennusta kannattaa tarjota ja millä tasolla valmennettavan motivaatio ja sitoutuminen oman toiminnan tutkimiseen ja kehittämiseen ovat (Romana 2007, 133). Tällaisen etukäteisarvioinnin pohjalta valmennettaviksi valikoituvat todennäköisimmin sellaiset henkilöt, joiden motivaatio suuntautuu organisaation kannalta arvokkaan osaamisen kehittämiseen (Niitamo 2007, 181-183, McCauley, Kanaga & Lafferty 2010, 40-43). Ei ole itsestään selvää, että kaikki esimiehet innostuvat, tai edes hyötyvät esimerkiksi keskusteluun pohjautuvasta kehittämisestä, ja onkin tärkeää etukäteen selvittää myös kullekin yksilölle parhaiten sopivat koulutusmenetelmät (Romana 2007, 133; Collins ym. 2994). Day (2000) painottaa, että oppimisprosessit, joissa organisaation asettamat oppimistavoitteet linkittyvät yhteen yksilön omien, henkilökohtaisten tavoitteiden kanssa johtavat aina merkityksellisempään kehittymiskokemukseen, kuin sellaiset prosessit, joissa toisen intressit sivuutetaan. Griffinin mukaan epäonnistuneiden johtajuuskoulutusten taustalla

on yleensä huonosti suunniteltu koulutus, joka ei vastaa organisaation ja koulutettavien tarpeisiin (Griffin 2006).

Kun organisaation tarpeet on selvitetty ja kouluttaminen aloitettu, on koulutuksen vaikuttavuuden keskiössä koulutettava yksilö. Motivaatio- ja tahtotekijät ovat ratkaisevassa osassa yksilön oppimisen kannalta. (Romana 2007, 145) Pohjanheimon (2007, 49) mukaan tärkeimmät asiat valmennuksen vaikuttavuuden taustalla ovat juuri valmennettavan oma tahto ja hänen sitoutumisensa toteutettavaan muutokseen ja kasvuun. Vasta näiden tekijöiden jälkeen koulutuskokemuksen vaikuttavuuden muodostumiseen liittyvät valmentaja ja prosessi (Pohjanheimo 2007, 49).

Kurtén (2007, 189) huomauttaa, että kaikilla on kapasiteettia kehittyä johtajina, ja vaikka kaikista ei tule karismaattisia huippujohtajia, kaikki voivat silti kehittyä. Ensin on kuitenkin ymmärrettävä ja hyväksyttävä se, että muutos lähtee itsestä (Kurtén 2007, 189). Aaltonen (2007, 102) painottaa, ettei valmennettavaksi kannata edes lähteä, jollei halua muuttua, muuttaa jotakin tai vähintään kyseenalaistaa omia vakiintuneita toimintatapoja. Onkin tärkeää tunnistaa omat oppimisen esteet ja olla valmis kyseenalaistamaan ennako-oletukset sekä katsomaan asioita eri näkökulmista. Jokainen asettaa itse omat rajat sille, mitä voi oppia. (Sydänmaanlakka 2004, 87) Johtajuustaitojen kehittäminen vaatii yksilöltä motivaatiota, oman itsensä tuntemista, omien vahvuuksien ja kehittymiskohteiden tunnistamista sekä harjoitusta ja yhä lisää harjoitusta. Johtajuuden kehittäminen on elämänmittainen prosessi ja kehittyminen jokaiselle johtajalle elämänpituinen tavoite. (McCauley ym. 2010, 18)

Vaikka yksilö on oman oppimisensa voimakkain edistäjä tai este, vaikuttavat oppimistuloksiin myös organisaation oppimiskyky sekä organisaatiossa vallitseva ilmapiiri (Sydänmaanlakka 2004, 87-88). Jos heikommalla kvartaalilla kehittämisestä säästetään ensimmäisenä, vaikeuttaa se kehitysmuotoisen ilmapiirin syntymistä organisaatioon, ja kehitys ajatellaan helposti ylimääräisenä kustannuksena, jonka poistamisessa nähdään säästöpotentiaalia (McCauley, Kanaga & Lafferty 2010, 52). Johtajuuden on siten oltava keskeinen komponentti organisaation ajatusmallissa, jotta organisaatiosta saadaan rakennettua johtajuuden kehittymistä tukeva ympäristö. (Popper 2005)

Johtaja on roolimallina yksi voimakkaimmista kehittymistekijöistä. Korkealta johdolta lähtöisin oleva johtajuusmalli, sekä asenne ja valmius kehittymiseen leviävät siten tavallisesti koko organisaatioon. Omalla esimerkillään johto viestii yrityksen arvomaailmaa (Järvinen 2005, 15). Voimakkaana vaikutustekijänä johdon asenne voi vaikuttaa myös kehittymistuloksiin. Kehitysmuotoisuus voi osaltaan tukea koulutusten vaikuttavuutta, kun taas kielteisyys voi heikentää sitä. (Avolio ym. 2009) Johdon rohkaiseva suhtautuminen epäonnistumisesta oppimiseen voi puolestaan parantaa koko organisaation kykyä oppia epäonnistumisista (Day 2000).

Organisaatioissa kehitys voi joskus edetä myös alhaalta ylös. Kehitysmuotoinen dominoefekti, alhaalta ylös tai ylhäältä alas, vahvistaa koko organisaation valmiuksia kehittyä. Huonossa tapauksessa negatiivinen ilmapiiri voi estää kehittymisen, kun dominoefekti levittää kielteisyyttä kehittymistä kohtaan. (Avolio & Hannah 2008)

5.2 Kehitettävän yksilön elämänvaihe

Junkkari painottaa, että minkäänlaista valmennustapaamisten sarjaa ei voida käydä läpi ilman, että tarkastellaan, mihin koulutettavan elämänkaaren vaiheeseen se osuu. Valmentajan ei tarvitse olla elämänkaariteorioiden asiantuntija, mutta on ymmärrettävää, mitkä asiat koulutettava kokee tärkeiksi senhetkisessä elämänvaiheessaan. Näiden tekijöiden selvittäminen on suoraan yhteydessä yksilön motivaatioajatteluun. (Junkkari 2007, 168)

Popper (2005) painottaa, että eri elämänvaiheissa ihmiset ovat enemmän alttiita joidenkin asioiden oppimiselle ja omaksumiselle ja vähemmän alttiita toisten asioiden oppimiselle ja omaksumiselle. Popper (2005) kutsuu näitä eri elämänvaiheita, joissa yksilö on erityisen altis tietyille asioille, kriittisiksi vaiheiksi. Kun tunnistetaan tällaiset kriittiset vaiheet, voidaan tehostaa yksilön oppimista.

Popper (2005) toteaa, että ymmärrys ihmisen eri elämänvaiheiden merkityksestä voidaan sisällyttää johtajuuden kehittämiskäytäntöihin. Kokemattomien johtajien koulutuksessa kannattaa aloittaa käytännön tehtävän, esim. koulutushankkeeseen liittyvän, tai omiin työtehtäviin liittyvän projektin suorittamisella. Käytännön tehtävän suorittamisen jälkeen siirrytään käsittelemään ja refleктоimaan kokemusta (Popper 2005). Kokeneempien johtajien kohdalla Popper ehdottaa päinvastaista järjestystä, jossa oppiminen alkaa keskustelelevammalla tai teoriapainotteisemmalla osuudella, joka sitten

muuntuu hyödynnettäväksi tiedoksi koulutuksen kokemosuudessa, jossa uudet tiedot pääsevät kokeiluun (Popper 2005). On myös tarkoituksenmukaista tarjota eri vaiheessa johtamisuraansa oleville johtajille eri teemoihin liittyvää koulutusta (Popper 2005). Kokeneemmille johtajille Popper ehdottaa enemmän strategista ja systeemistä näkökulmaa koulutukseen, kun kokemattomilla johtajille tärkeää on itseluottamuksen vahvistaminen. Näiden ajatusten pohjalta jonkinlainen uran varrella muuntuva, pitkän tähtäimen kehittämisohjelma tai ainakin jonkinlainen pitkäjänteinen kehittämissuunnitelma vaikuttaa kokeilemisen arvoiselta idealta.

5.3 Johtajuusteorioiden hyödyntäminen koulutuksissa

Johdon kehittämiseen on harvoin olemassa selkeää teoriaa tai toimintamallia (Avolio & Hannah 2008). Russon & Reinelt (2004) saivat tulokseksi 55 eri johtajuuskoulutusohjelmaa tarkastellessaan, että harvoissa kehitysohjelmissa seurataan tai noudatetaan mitään tiettyä teoriaa. Joskus käytettävien koulutusmetodien ja niistä odotettavien tulosten välillä on jopa selkeä ristiriita (Russon & Reinelt 2004). Selkeän teoriapohjaisen toimintamallin puuttuessa riskinä voikin olla, että käytännön toiminta ja siitä odotettavat tulokset eivät ole yhteneväiset. Teoria auttaa sen määrittelyssä, mitä kehittämiseltä voidaan realistisesti ajatellen odottaa ja tuo siten läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta kehitysprosessiin. (Russon & Reinelt 2004)

Kulla (2011, 36) huomauttaa, että johtamistyö on monimutkaista ja vaikeasti ennakoitavaa, eikä sitä siten ole pystytty pelkistämään yleistoriaksi. Johtamisjärjestelmät ovat usein sekoitus erilaisia suuntauksia, joiden perustaa edes johtajat eivät ymmärrä. Samasta syystä myös universaalien kehittämisteorioiden muodostaminen voi olla äärimmäisen haastavaa. Goshal (2005) muistuttaakin, että mikään ei ole niin vaarallista, kuin huono teoria, joka pahimmillaan pilaa hyvät käytännöt. Yksiselitteisten kehittämisteorioiden tavoittelu ei siten ehkä olekaan tarkoituksenmukaista.

Hay & Hodginsonin (2005) mukaan nykyisin suosiossa olevat johtajuusteoriat korostavat näkemystä, jonka mukaan johtaja inspiroi alaiset tavoittelemaan yhteistä visiota. Näkemys painottaa johtajan erityisyyttä ja olettaa alaisten automaattisesti inspiroituvan johtajan ideoista. Näkemys ei ole kovin käytännöllinen johtajuuden kehittämisen tukena, koska se yksinkertaistaa johtajan kompleksista ja monimutkaista

toimintaympäristöä. Hay & Hodginsonin (2005) mukaan uudet johtamisteoriat ovat kyseenalaisia, sillä ne painottavat edelleen yksilöjohtajia, jatkaen vanhaa trendiä, vaikka nykyisessä liiketoimintaympäristössä kaivattaisiin jo erilaista johtajuutta.

Johtajuuden kehittämiseltä lähtee pohja, jos ajatellaan, että johtajat ovat erityislaatuisia yksilöitä, eikä tavallinen ihminen pysty sellaiseen johtajuuteen. Ajatus sankarijohtajasta vie huomion muista ihmisistä ja siten pohjan johtajuudesta yhteisöllisenä vaikuttamisena. Siinä johtajuus nähdään muusta toiminnasta eristyksissä tapahtuvana, johtajan yksin toteuttamana toimintana. (Hay & Hodginson 2005) Tällainen vanhanaikainen käsitys johtajuudesta ei enää toimi ja on hämmentävää, jos nykyisetkin johtajuusteoriat ja niihin pohjautuva kehittäminen perustuvat yhä vanhoille näkemyksille ja oletuksille.

Kouluttamisen tarkoitus ei ole pelkistää todellisuutta, vaan päinvastoin, auttaa ymmärtämään sen kompleksisuutta, vaikkakin tietyn asian painottamiseksi yksinkertaistukset ovat joskus paikallaan. Todellisuutta pelkistävät johtajuusteoriat esittävät kuitenkin yksipuolisia näkökulmia johtajuudesta ja ovat yksinkertaisuudessaan melko hyödyttömiä. Tämän ymmärtäminen auttaa kyseenalaistamaan turhan lojaaliuden johtajuusteorioille ja laajentaa ja vapauttaa omaa ajattelua. Koulutuksissa tärkeää onkin rohkaiseminen ajatteluun teorioiden ulkopuolella ja uusilla tavoilla. Tietystä viitekehyksestä vapautuminen avartaa näkemyksiä ja helpottaa ymmärtämään myös muiden käsityksiä. (Hay & Hodginson 2005)

5.4 Muita kehittymisen vaikutustekijöitä

Romana (2007, 133) painottaa, että tavoitteiden määrittely on tärkeä vaihe koulutuksen alussa ja voi vaikuttaa koulutuksen onnistumiseen jo sen alkuvaiheessa. Tavoitteet on pyrittävä määrittelemään mahdollisimman konkreettisesti ja samalla on myös päätettävä, miten koulutuksen vaikutuksia tullaan prosessin edetessä mittaamaan (Romana 2007, 133). Pohjanheimo (2007) huomauttaa, että yksi tavallinen epäonnistumisen syy ovat juuri valmennettavan ja valmentajan keskenään erilaiset odotukset, joita ei ole käyty yhdessä läpi. Tällöin on suuri riski pettyä toisen toimintaan. Jos valmennettava esimerkiksi toivoo konkreettisia neuvoja ja valmentaja taas näkee kysymysten kautta etenemisen tarkoituksenmukaiseksi, eivät valmennettavan ja valmentajan odotukset kohtaa. On valmentajan tehtävä ottaa tavoitteet puheeksi, jolloin

valmennettava voi selvästi kertoa, mitä hän valmennukselta odottaa ja myös valmentaja voi kertoa oman näkemyksensä. (Pohjanheimo 2007, 133)

McCayley ym. (2010; myös Day 2000) esittävät kolme elementtiä, jotka tekevät mistä tahansa kehittämiskokemuksesta tehokkaamman. Onpa kyseessä millainen johtajuuden kehittämistoimenpide tahansa, haastaminen, arviointi ja tuki tehostavat sitä. (McCayley ym. 2010, 4)

Tavallisesti ihmisillä on tapana pysyä mukavuusalueellaan, ja niin kauan kun toimintaympäristössä ei tapahdu radikaaleja muutoksia, ihmiset eivät koe tarvetta liikkua mukavuusalueensa ulkopuolelle kehittämään ajatteluaan tai toimintaansa. Tällainen mukavuus on kuitenkin kehittymisen ja tehokkuuden kasvun vihollinen ja se tulee rikkoo haastamalla. (McCayley ym. 2010, 8-9) Arviointi taas avaa ihmisten ymmärrystä siitä, mikä on heidän senhetkinen tilanteensa. Se paljastaa vahvuudet ja ensisijaiset kehittymistarpeet. Suoran arvioinnin lisäksi ammattilaiset voivat rohkaista yksilöitä arvioimaan itse itseään. Päivittäisessä elämässä ihmiset eivät välttämättä tiedä, mitä he tekevät hyvin ja mitä eivät, tai missä he ovat erityisen tehokkaita tai päteviä. Uuden haasteen edessä voi olla vaikeaa hahmottaa, mitä vanhoja tapoja kannattaa säilyttää ja mitä pyrkiä muuttamaan. Ammattilaisen palaute ja eväät itsereflektioon voivat johtaa laajempaan ymmärrykseen itsestä, mikä voi kannustaa ottamaan hyödyn irti ja motivoitumaan siitä kehittämismahdollisuudesta, joka on tarjottu. (McCayley ym. 2010, 8)

Haastamisen viedessä pois tutusta ja turvallisesta ja arvioinnin nostaessa esiin yksilöiden vahvuuksia ja heikkouksia tuki on tärkein elementti muutoksen toteutumisessa ja sen juurruttamisessa. Kun haastaminen ja arviointi horjuttavat tasapainoa ja totuttua tilannetta, tuki auttaa näkemään muutoksen jälkeisessä tilassa uuden tasapainon ja rohkaisee menemään sitä kohti. (McCayley ym. 2010, 12) Muutoksen tapahtumiseen tarvitaan kaikkia kolmea elementtiä: haastamista, arviointia ja tukea, eikä mitään niistä voi jättää pois vähempiarvoisena. Yhdessä ne muodostavat vankan perustan kehittymiselle.

Vaikka palautteen antaminen kuuluu organisaatioiden normaaliin toimintaan, on rehellisen ja rakentavan palautteen saaminen usein satunnaista. Ihmiset eivät yleensä koe palautteen antamista toisille mielekkäänä toimintana, eivätkä varsinkaan

negatiivisen palautteen antamista. (Fleenor ym. 2008, 2) Kuitenkin ihmiset kaipaavat enemmän palautetta ja kommentteja omasta toiminnastaan (Fleenor ym. 2008, 7). Palaute auttaa ihmisiä ymmärtämään omaa toimintatapaansa ja sen seurauksia (Fleenor ym. 2008, 1). Säännöllisen ja rehellisen palautteen antamiseen on tärkeää kiinnittää huomiota, jotta jatkuva ja mahdollisimman tehokas kehittyminen on mahdollista (McCauley, Kanaga & Lafferty 2010, 47). Palaute on kaikessa yksinkertaisuudessaan oppimisen, kasvamisen ja kehittymisen perusedellytys (Sydänmaanlakka 2004, 130).

Tällä hetkellä suosittuja ovat erilaisia koulutusmetodeita ja oppimiskokemuksia yhdistelevät koulutukset. Tällaisissa koulutuksissa on kuitenkin riskinä kokonaisuuden muodostuminen sekavaksi, mikä saattaa heikentää oppimista. Onkin erityisen tärkeää integroida erilaiset oppimiskokemukset ja koulutusmenetelmät kiinteästi toisiinsa. Vaihtelevat ja monipuoliset kehittämismenetelmät eivät irrallisina, yksittäisinä kokonaisuuksina takaa vaikuttavaa oppimistulosta, mutta eheäksi kokonaisuudeksi yhdistettynä niillä voi olla suurempi vaikutus, kuin mitä yksittäisillä metodeilla voi olla. (Hernez-Broome & Hughes 2004) Nykytrendin mukaan kehitysohjelmat muuntuvat prosesseiksi, jossa eri kehittämismenetelmät yhdistyvät. Tavoitteena on interventio, joka jää elämään organisaatioon. (McCauley, Kanaga & Lafferty 2010, s. 48) Hernez-Broome & Hughes (2004) toteavat, että tehokkaat, useita metodeja ansiokkaasti yhdistelevät koulutuskokonaisuudet ovat vielä harvinaisia. Liian usein johtajuuskoulutus on yhä vain kokoelma irrallisia koulutusinterventioita, jotka eivät liity toisiinsa tai yrityksen strategiaan (Ready & Conger 2003).

6 Tutkimuksen viitekehys

Empiirisen tutkimuksen taustalla vaikuttavat koulutuksen vaikuttavuuden arviointimallit esiteltiin jo lyhyesti luvussa 2.1. Tässä luvussa mallit käydään läpi vielä hieman perusteellisemmin, ennen siirtymistä empiiriseen tutkimusosioon.

6.1 Kirkpatrickin malli

Kirkpatrickin koulutusohjelmien arviointimalli koostuu neljästä tasosta, jotka ovat reaktio, oppiminen, toiminta ja tulokset, mainitussa järjestyksessä (Kirkpatrick 1998, 19). Kirkpatrick painottaa, että kaikki neljä tasoa ovat tärkeitä koulutuksen arvioinnissa ja edellinen taso vaikuttaa seuraavaan. Mitä korkeammalle tasolle edetään, sitä vaativammaksi arviointi tulee, mutta sitä arvokkaampia tuloksia saadaan. Tasoja tulee käydä läpi järjestyksessä, eikä yksittäisiä tasoja tule jättää väliin. Jossain tapauksessa ei välttämättä ole tarpeen käydä läpi kaikkia tasoja, mutta tärkeää on, että edetään nimetyssä järjestyksessä. Jos koulutusohjelman tarkoituksena on ainoastaan tiedon ja taidon kartuttaminen ja/tai asenteellinen vaikuttaminen, riittävät arviointiin kaksi ensimmäistä tasoa. Jos tavoitteena on vaikuttaa myös koulutettavien toimintaan, on tarkoituksenmukaista sisällyttää arviointiprosessiin kaikki neljä tasoa. (Kirkpatrick 1998, Preface xv-xvi, 19).

Ensimmäinen arviointitaso on reaktio. Reaktiotasolla tarkoituksena on selvittää, miten osallistujat reagoivat koulutukseen. Toisin sanoen reaktio kuvaa osallistujien tyytyväisyyttä koulutukseen. Reaktio on tärkeä vaikutin koulutusohjelman tulevaisuuden kannalta. Jos osallistujien reaktiot koulutusohjelmaa kohtaan ovat positiiviset, on koulutusohjelmalle todennäköisesti tarvetta myös jatkossa. Jos osallistujien reaktiot ovat negatiivisia, voi se tarkoittaa koko koulutuksesta luopumista. Reaktio voi vaikuttaa myös saavutettaviin tuloksiin. Positiivinen reaktio ei suoraan varmista oppimista, mutta negatiivinen reaktio vähentää oppimismahdollisuuksia. (Kirkpatrick 1998, 19-20.)

Toinen Kirkpatrickin arviointimallin taso on oppiminen. Oppiminen kuvaa osallistujien tietojen tai taitojen lisääntymistä, tai muutosta asenteissa. Kun koulutuksen teemana on johtajuus, voidaan oppimista Kirkpatrickin mukaan tavoitella näillä kaikilla kolmella osa-alueella. Oppimisen arvioimiseksi on tapauskohtaisesti kehitettävä tilanteeseen sopiva mittaus- tai arviointimenetelmä. (Kirkpatrick 1998, 20)

Toiminta on kolmas taso Kirkpatrickin koulutuksen arviointimallissa. Se kuvaa sitä, miten osallistujien toiminta on muuttunut koulutuksen vaikutuksesta. Toiminnan muutoksen onnistuminen edellyttää neljää asiaa: koulutuksen osallistujan on itse haluttava muutosta; hänen on tiedettävä, mitä tehdä ja miten; toimintaympäristössä tulee vallita oikeanlainen ilmapiiri ja muutoksesta tulee palkita. Ensimmäinen edellytys on koulutuksen osallistujan ja toinen kouluttajan vastuulla. Kolmas, toimintaympäristön ilmapiiri, liittyy koulutettavan työympäristössä vallitsevaan ilmapiiriin. Palkitseminen taas voi olla joko sisältä tai ulkoa tulevaa. Sisältä tuleva palkitseminen tarkoittaa omassa itsessä syntyviä tyytyväisyyden tunteita, ja ne voivat riittää. Ulkoa tuleva palkitseminen voi tarkoittaa esimiehen tai kollegoiden positiivisia kommentteja, tai esimerkiksi rahallista kannustinta. (Kirkpatrick 1998, 21-22)

Kirkpatrickin mallin neljäs arviointitaso on tulokset. Se kuvaa koulutuksen vaikutuksesta saavutettuja tuloksia, joita voivat olla esimerkiksi tuotannon kasvu, laadun parantuminen, pienentyneet kustannukset tai lisääntynyt tuotto. Useimmiten perimmäiset syyt erilaisten koulutusten järjestämiseen löytyvät juuri tulos-tasolta, liiketoiminnan tavoitteista. Kaikilla koulutuksilla ei kuitenkaan ole mahdollista välittömästi saavuttaa näkyviä tuloksia. Silloin tavoitteena on, että näkyviä tuloksia saavutetaan pitkällä tähtäimellä. Kirkpatrickin mukaan johtajuus-teeman ympärille rakentuvassa koulutuksessa on vaikeaa, ellei jopa mahdotonta suoraan mitata lopullisia tuloksia. (Kirkpatrick 1998, 23)

Tässä diplomityössä empiirisenä aineistona on kohdekoulutuksen osallistujien haastattelut, jolloin kaikki käytössä oleva aineisto pohjautuu osallistujien omaan kokemukseen ja näkemykseen. Kirkpatrickin mallin ensimmäisellä tasolla tämä on ihannetilanne. Oppimisen ja toiminnan tasoista saataisiin todennäköisesti täydellisempi ymmärrys, jos käytössä olisi jonkinlaisia mitattuja tuloksia ja ulkopuolisen tarkkailijan arvioita pitkällä aikajänteellä. Oppimisen ja toiminnan tasot päätettiin mittarien ja objektiivisten tarkkailijoiden puutteesta huolimatta kuitenkin sisällyttää tutkimukseen ja niiden arviointi toteutetaan käytössä olevan, osallistujien omaan reflektioon perustuvan aineiston pohjalta. Taso neljä, tulokset, on tässä tutkimuksessa jätetty kokonaan pois. Tämä johtuu siitä, että tutkimuksen suorittajalla ei ole pääsyä minkäänlaisiin aineistoihin tai raportteihin, joiden pohjalta tulosta voitaisiin arvioida, eikä tutkimuksen lyhyt kesto mahdollista luotettavaa tulosten mittaamista.

6.2 Ylitalon malli

Ylitalon väitöskirjassaan (2012, 64) tunnistamat ohjauksellisen kehittämisprosessin vaikuttavuuden osatekijät ovat seuraavat:

- ohjauksen tavoitteet ja orientaatio
- ohjausprosessi
- ohjaustyöskentely ja –menettelyt
- ohjattavat
- ohjaajat
- ohjausprosessin henkilösuhteet
- ohjauksen suhde ohjattavien työkonteksteihin, sekä
- ohjauksen suhde ohjausta tarjoavaan organisaatioon.

Ylitalo (2012, 65) painottaa, että vaikka osatekijät on eroteltu kahdeksaksi yksittäiseksi tekijäksi, syntyy ohjausprosessin vaikuttavuus näiden osatekijöiden välisen vastavuoroisuuden ja vuorovaikutuksen kautta.

Ohjauksellisuuden lähestymistapa sopii hyvin tutkimuksen kohdekoulutukseen. Vaikka kohdekoulutukseen kuuluu asiantuntijaluentoja ajankohtaisista teemoista, on luentojen pääasiallisena tarkoituksena stimuloida osallistujien omaa ajattelua ja herättää keskustelua, jossa käydään läpi osallistujien omia tilanteita, kysymyksiä ja ajatuksia. Koulutukseen kuuluu osana myös vapaavalintainen coaching, jossa keskitytään yksilöllisesti osallistujan omien kysymysten ja tilanteiden tarkasteluun. Vaikka koulutuksessa on jonkin verran tietoa tuottavaa luennointia, on siinä kuitenkin huomattavasti ohjauksellisuutta, jolloin Ylitalon mallia voidaan hyödyntää tutkimuksessa.

7 Aineisto ja menetelmät

Työn empiirinen aineisto koostuu tarkasteltavan johtajuuskoulutuksen osallistujien haastatteluista. Haastatteluja toteutettiin yhteensä 11. Tässä kappaleessa esitellään tutkimuksen kohdekoulutus, sekä sen osallistujat, käydään läpi haasteltavien valitseminen, haastattelukysymysten rakentaminen, sekä haastatteluiden toteuttaminen. Lisäksi esitellään, miten haastattelujen pohjalta kerätyn aineiston analyysi toteutettiin.

7.1 Case-koulutuksen ja osallistujien kuvaus

Diplomityössä tutkittava koulutus on noin vuoden mittainen johtajuusvalmennusohjelma. Kyseinen ohjelma toteutettiin ensimmäisen kerran vuoden 2013 aikana, ja tässä diplomityössä tutkitaan juuri tätä ensimmäistä ohjelman toteutuskertaa.

Koulutusohjelma koostui viidestä kahden päivän mittaisesta koulutusjaksosta. Lisäksi ennen ensimmäistä koulutusjaksoa jokaiselle osallistujalle tehtiin alkuhaastattelu, jossa kartoitettiin osallistujien tarpeita ja intressejä koulutusta ajatellen. Koulutusohjelman rinnalle oli myös mahdollista ottaa kaksi tapaamiskertaa ja 360 asteen palautteen sisältävä henkilökohtainen valmennus, mikä oli kuitenkin täysin vapaaehtoista. Koulutusjakson päätteeksi, kun kaikki viisi ohjelmaan kuuluvaa koulutusjaksoa oli suoritettu, järjestettiin osallistujille vielä kahden päivän mittainen opintomatka erääseen Euroopan kaupunkiin, johon osallistuminen oli valmennuksen tavoin vapaaehtoista.

Koulutusohjelmaan kuuluneet viisi kahden päivän jaksoa jakautuivat kuntasektorin vuosikellon mukaisesti sopiviin ajankohtiin ja siten, että yksittäisten koulutuskertojen välillä oli aina 1-3 kuukautta taukoa. Neljä viidestä koulutusjaksosta toteutettiin Helsingissä ja yksi toteutettiin erään koulutusohjelman osallistujan kotikunnassa sijaitsevassa koulutuskeskuksessa. Jokainen koulutusjakso sisälsi useita luentoja ja niiden pohjalta käytyä keskustelua. Joidenkin jaksojen aikana suoritettiin myös ryhmätöitä. Koulutuspäivät olivat tiiviitä, mutta virallisen ohjelman rinnalle oli varattu myös vapaa-aikaa, jolloin osallistujat saattoivat käydä keskenään vapaamuotoista keskustelua. Osallistujat yöpyivät kahden päivän mittaisen koulutusjaksojen aikana tavallisesti hotellissa, ja kerran koulutuskeskuksessa.

Koulutusjaksojen päätteemat olivat seuraavat:

1. Toimintaympäristön trendit ja strateginen johtaminen
2. Muutoksen johtaminen
3. Uudistuvan kuntakonsernin johtaminen ja verkostojen hallinta
4. Palvelujen strateginen kehittäminen, asiakkuus ja valinnanvapaus
5. Henkilövoimavarojen johtaminen, rahoitus ja kiinteistöjen hallinta

Koulutusjaksojen ajallinen jakautuminen vuodelle 2013 ja kunkin jakson pääteema on esitetty alla olevassa kuvassa.



Kuva 1. Koulutuksen aikajänne ja koulutusjaksojen pääteemat.

Vapaaehtoinen coaching jakaantui ajallisesti niin, että coachattava ja coach sopivat keskenään molemmille sopivat kaksi coaching-tapaamista. Pääasiassa coachingin tapaamiskerrat ajoittuivat ohjelman koulutusjaksojen väliajoille, ensimmäisen ja viimeisen koulutusjakson väliin, 03/13-11/13. Kuitenkin, tammikuussa 2014 toteutettujen haastattelujen aikaan joillakin koulutuksen osallistujista oli vasta yksi valmennuskerta käytynä ja toinen vielä edessä. Valmentajia oli useampia, jolloin coachingin aikataulujen sopiminen oli mahdollisimman joustavaa. Useamman coachin osallistuminen tarkoitti toisaalta myös sitä, että osalla valmennuksen valinneista osallistujista oli keskenään eri valmentaja. Jokaisella osallistujalla valmentaja kuitenkin pysyi samana molemmilla tapaamiskerroilla. Vapaaehtoinen opintomatka erääseen Euroopan kaupunkiin toteutettiin koulutusjakson muuten jo päätyttyä, tammikuussa 2014.

Koulutukseen osallistui 14 henkilöä, joista 11 oli aktiivisesti mukana koulutusohjelman loppuun asti. Osa osallistujista oli työskennellyt jo pitkään kuntajohtajan tehtävissä, osalla oli vasta parin vuoden kokemus kuntajohtamisesta. Osallistujista kuusi oli kunnan- tai kaupunginjohtajia. Kunnanjohtajien lisäksi mukana oli opetus- ja kasvatusjohtaja, sivistystoimenjohtaja, hallintojohtaja, sairaanhoitopiirin johtaja, sekä

koulutuskuntayhtymän johtaja. Useimmat osallistujat ovat ennen kuntajohtajan tehtäviä toimineet johtotehtävissä joko yksityisissä tai kunnallisissa organisaatioissa. Toisten osallistujien taustat ovat tarkasti tutkijan tiedossa, mutta toisten kohdalla tiedetään ainoastaan nykyinen positio ja kokemus kuntajohtamisesta vuosina. Alla olevassa taulukossa koulutukseen aktiivisesti osallistuneet henkilöt on jaettu ryhmiin position ja kuntajohtamiskokemuksen perusteella.

Taulukko 2. Koulutukseen osallistuneiden kuntajohtajien jakauma position ja kuntajohtamiskokemuksen perusteella jaoteltuna.

		Positio	
Kokemus kuntajohtamisesta		kunnanjohtaja	muu kuntajohtaja
	0-5 v	3	
	6-10 v	3	3
	11- v		2

Kuten yllä olevasta taulukosta nähdään, koulutukseen osallistui lähes yhtä monta kunnanjohtajaa, ja muussa tehtävässä toimivaa kuntajohtajaa. Kokemus kuntajohtamisesta on jonkin verran jakautunut, mutta suurimmalla osalla osallistujista kuntajohtamiskokemusta oli haastattelujen aikaan, 6-10 vuotta.

7.2 Haastateltavien valinta ja kontaktointi

Tutkimustyötä valmisteltaessa tavoitteena oli, että työn aikana haastatellaan kaikkia koulutuksen osallistujia, jos kaikki suostuvat haastateltaviksi. Tutkija sai kouluttavan organisaation yhteyshenkilöltä yhteensä 14 koulutuksen osallistujan yhteystiedot, joista kaksi oli lopettanut koulutuksen kesken. Päädyttiin siihen, että heitä ei pyydetä haastateltaviksi heidän vähäisen osallistumisensa vuoksi.

Tutkija lähestyi yhteensä 12 koulutukseen osallistunutta henkilöä sähköpostitse vuoden 2013 marras-joulukuussa. Sähköpostissa kerrottiin lyhyesti diplomityön aiheesta, tavoitteista, toteutustavasta ja toteuttajasta. Viestissä myös kerrottiin, että toiveena on haastatella kaikkia koulutuksessa loppuun asti mukana olleita osallistujia, jos he ovat suostuvaisia. (Eskola & Suoranta 2005, 84-94)

Joulukuussa tutkija otti uudelleen yhteyttä kaikkiin aiemmin sähköpostitse lähestyttyihin henkilöihin, nyt puhelimitse. Kaikki henkilöt tavoitettiin. Yksi tavoitettu

henkilö sanoi, että oli osallistunut koulutukseen niin harvoin, ettei koe voivansa arvioida koulutusta ja sen vaikuttavuutta tarpeeksi luotettavasti, eikä siten ollut halukas osallistumaan tutkimukseen. Kaikki muut lähestytyt henkilöt suostuivat haastatteluun. (Eskola & Suoranta 2005, 84-94)

7.3 Haastattelukysymysten rakentaminen

Haastattelukysymysten rakentamisen pohjana käytettiin diplomityön tutkimuskysymyksiä, sekä niiden taustalla vaikuttavia Kirkpatrickin ja Ylitalon malleja. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Millaiseksi osallistujat kokivat koulutuksen?
2. Mitä osallistujat oppivat?
3. Miten koulutus on vaikuttanut osallistujien omaan toimintaan?
4. Miten koulutuksen osatekijät ja muut mahdolliset tekijät tuntuivat vaikuttaneen osallistujien oppimiseen koulutusohjelman aikana?

Haastattelurunko muodostui kahdeksasta pääteemasta, joiden kunkin alla oli yhdestä kymmeneen täsmentävää kysymystä. Haastattelujen pääteemat olivat seuraavat:

1. Koulutuksen jättämä yleinen mielikuva
2. Odotukset ja tavoitteet ennen koulutusta
3. Omat kokemukset koulutusohjelmasta
4. Ajatuksia koulutuksen sisällöstä ja metodeista
5. Omaan oppimiseen vaikuttaneet tekijät
6. Koulutuksen vaikutus omaan toimintaan
7. Näkemyksiä kuntajohtajien koulutustarpeista
8. Muita ajatuksia, kehitysehdotuksia

Haastattelurunko esitetään kokonaisuudessaan liitteessä 1.

7.4 Haastattelujen toteutus

Haastatteluja toteutettiin yhteensä 11 kappaletta, kaikki vuoden 2014 tammikuun aikana. Niistä kolme toteutettiin kasvotusten, kolme puhelimitse, yksi videoneuvotteluna ja neljä Skypea välityksellä. Aluksi oli tavoitteena toteuttaa kaikki haastattelut joko kasvotusten tai videoneuvotteluna. Ensimmäisen videoneuvottelun

jälkeen kuitenkin todettiin, että Skype on todennäköisesti varmempi ja helpompi vaihtoehto kuin videoneuvottelu, ja videoneuvottelut vaihdettiin Skype-neuvotteluihin. Puhelinhaastatteluihin päädyttiin kahdesti tietoteknisten ongelmien vuoksi ja kerran haastateltavan toivomuksesta. Kasvotusten toteutettiin haastattelut, joissa tutkijan matkanteko pysyi kohtuullisena. Kaikki haastattelut nauhoitettiin, mihin luonnollisesti pyydettiin etukäteen haastateltavien suostumus. (Eskola & Suoranta 2005, 84-94)

Haastateltaville lähetettiin etukäteen sähköpostitse lista haastattelun teemoista, jotta he saattoivat halutessaan pohtia teemoja etukäteen ja siten valmistautua haastatteluun. Sähköpostitse lähetetyt teemat olivat samat kuin edellisellä sivulla esitellyt haastattelujen pääteemat.

Osa haastateltavista oli tutustunut teemoihin ja miettinyt omia vastauksiaan etukäteen, osa oli vain vilkaissut teemat nopeasti. Tämä selvisi haastatteluissa. Vastaajilta ei edellytetty minkäänlaista etukäteisvalmistautumista, vaan se oli täysin vapaaehtoista.

Itse haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina niin, että haastattelijalla oli käytössään kysymysrunko, jota käytiin läpi, pääasiassa kysymysten alkuperäisessä järjestyksessä. Kysymykset olivat ennalta päätetyt, joihin haastateltavat omin sanoin vapaasti vastasivat. Vastaajille ei missään vaiheessa toimitettu yksityiskohtaista kysymysrunkoa. Välillä haastateltavat innostuivat vastauksissaan menemään myös muihin kuin kysymyksen aiheisiin, usein sellaisiin, joita koskevat kysymykset olivat vasta tulossa. Tämä saattoi aiheuttaa välillä hieman toiston tuntua. Kuitenkin, haastateltavien innostuessa vastaamaan laajasti, jopa ohi aiheen, saatiin usein mielenkiintoisia ja ehkä monipuolisempia vastauksia kuin silloin, kun edettiin tiukasti kysymys kerrallaan. Oli päätetty etukäteen, että haastateltavien annetaan puhua vapaasti, jos se käy luontevasti, ja lopuksi tarkistetaan, onko kaikki teemat käyty läpi. Välillä edettiin enemmän kysymysten ohjaamana, välillä vähemmän. Haastattelun lopuksi haastatteli aina tarkisti, että kaikki teemat oli tullut käsiteltyä ennen haastattelun päättämistä. (Eskola & Suoranta 2005, 84-94)

Haastattelut kestivät noin 35-60 minuuttia. Jokainen haastattelu litteroitiin ja litterointi suoritettiin aina mahdollisimman pian haastattelun jälkeen. 10 litterointia suoritettiin välittömästi haastattelun jälkeen, yksi haastattelupäivää seuraavana päivänä. Litterointi suoritettiin sanasta sanaan, mutta taukoja, äänenpainoja, puheen nopeutta tai muita

tällaisia tekijöitä ei huomioitu. Litteroituna haastatteluista tuli 9-12 sivua tekstiä (fonttikoko 12, riviväli 1,5). (Eskola & Suoranta 2005, 84-94)

7.5 Aineiston analyysi

Aineiston analyysiä edelsi litteroitujen haastattelumateriaalien lukeminen läpi useaan kertaan. Kun aineisto oli tullut tutkijalle jonkin verran tutuksi, ryhdyttiin aineistoa purkamaan jaottelemalla virkkeitä, tai niiden osia erilaisiin ryhmiin. (Eskola & Suoranta 2005, 149-164)

Litteroituja haastatteluja ryhdyttiin purkamaan ja jaottelemaan sellaisiin osakokonaisuuksiin, joihin aineisto oli haastattelujen sisällön perusteella selkeä jaotella. Omiksi kokonaisuuksikseen päätyivät tällöin sellaiset teemat, jotka toistuivat haastatteluissa usein ja joista haastateltavilla oli paljon sanottavaa. Myös haastattelukysymykset luonnollisesti ohjasivat osakokonaisuuksien muodostumista, koska usein haastateltavien vastaukset noudattelivat haastattelurungon teemoja. (Eskola & Suoranta 2005, 149-164, 174-188)

Aivan kaikkea haastatteluaineistoa ei saatu jaoteltua. Jaottelun ulkopuolelle jäi sellaisia yksittäisiä kommentteja ja mielipiteitä, jotka menivät ohi aiheen tai eivät tutkimuskysymysten valossa olleet mielenkiintoisia. Tällaisia kommentteja tuli jonkin verran, koska haastatteli ei haastattelutilanteessa ohjaillut keskustelua tiukasti, vaan antoi haastateltavien vastailla melko vapaasti. Vastausten jaottelun edetessä todettiin myös, että kaikkien haastattelukysymysten vastaukset eivät näyttäytyneet keskenään yhtä merkittävinä. Joihinkin kysymyksiin saadut vastaukset olivat todella laajoja ja mielenkiintoisia, toiset vastaukset taas olivat hyvin lyhyitä ja suppeita, eivätkä tuntuneet kovinkaan merkittäviltä. Tämä kuvaa mahdollisesti sitä, että osa haastattelukysymyksistä oli osuvampia ja herätti paljon ajatuksia ja kommentteja, kun toiset taas eivät osuneet yhtä merkittäviksi koettuihin teemoihin.

Ensimmäisen jaottelukerran jälkeen ryhdyttiin hieman muuntamaan aineiston jaottelutapaa. Nyt painotettiin edellistä enemmän haastattelukysymyksiä jaottelun perustana. Osa ensimmäisen jaottelun pohjalta rakennetuista kokonaisuuksista pysyi ennallaan, joissakin tapahtui hieman muutoksia. Myös tässä jaottelussa jäi edellisen tavoin joitakin kommentteja ja vastauksia jaottelun ulkopuolelle. (Eskola & Suoranta 2005, 152-164, 174-185)

Seuraavaksi pohdittiin uusimman jaottelun selkeyttä ja järkevyyttä tutkimuksen, ja erityisesti tutkimuskysymysten kannalta. Päädyttiin jaottelemaan aineistoa vielä kolmannen kerran ja palauttamaan joitakin toisessa jaottelussa siirrettyjä aineistoja alkuperäisille, ensimmäisen jaottelun mukaisille paikoilleen. Kolmannen jaottelun lähtökohtana oli, että se noudatti tutkimuskysymyksiä. Se ei noudattanut haastattelurunkoa orjallisesti, vaan pääpaino oli tutkimuskysymysten mukaisissa ja lisäksi luonnollisesti haastatteluaineistosta muodostuvissa kokonaisuuksissa. Tämän jaottelun pohjalta haastatteluvastauksista koottiin tutkimuksen tulokset. (Eskola & Suoranta 2005, 152-164, 174-188)

Kun tulokset oli ensimmäisen kerran kirjoitettu auki, päätettiin vielä varmistaa, että kaikki tärkeä ja merkityksellinen vastausdata oli huomioitu. Vielä kerran litteroitu haastatteluaineisto purettiin ja koottiin uudelleen viimeisimmän jaottelun teemojen alle. Kolmella ensimmäisellä kerralla aineiston purku ja jaottelu oli tehty Word-ohjelmaa käyttäen. Viimeisellä kerralla käytettiin MindMeister-ohjelmaa, jonka avulla rakennettiin ajatuskarttoja, joihin haastatteluaineisto koottiin. Viimeisen purkamisen ja kokoamisen jälkeen todettiin, että kaikki tärkeä data oli huomioitu.

8 Tulokset

Tutkimuskysymykset, joihin tässä tutkimustyössä lähdettiin hakemaan vastauksia olivat seuraavat:

1. Millaiseksi osallistujat kokivat koulutuksen?
2. Mitä osallistujat oppivat?
3. Miten koulutus on vaikuttanut osallistujien omaan toimintaan?
4. Miten koulutuksen osatekijät ja muut mahdolliset tekijät tuntuivat vaikuttaneen osallistujien oppimiseen koulutusohjelman aikana?

Tässä luvussa tutkimuksen tulokset käydään läpi noudattaen tutkimuskysymysten mukaista jaottelua.

Kursivoidulla tekstillä kirjoitetut tekstit ovat sitaatteja koulutuksen osallistujien haastatteluvastauksista. Sitaattien esittäjiä ei tässä työssä identifioida mitenkään, sillä tutkimuksessa ei ole tarkoitus vertailla koulutukseen osallistuneita yksilöitä keskenään. Sen sijaan sitaatteja käytetään tukemaan haastatteluvastausten pohjalta tehtyjä päätelmiä, sekä elävöittämään tekstiä.

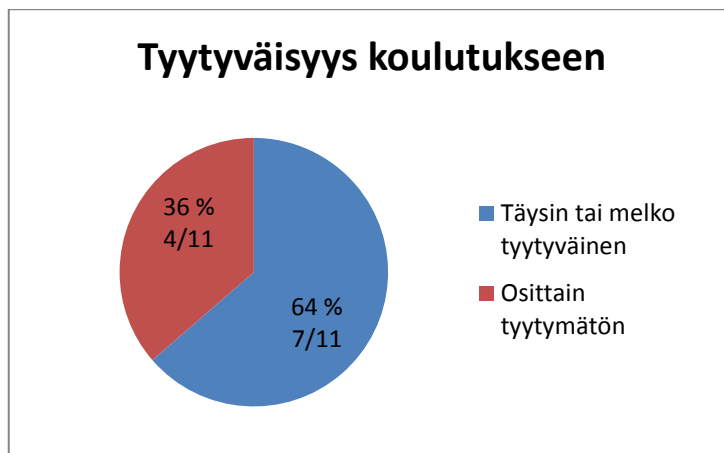
Joitakin tuloksia esitetään tulevissa luvuissa piirakkadiagrammien avulla. Diagrammien mukaiset jaottelut saattavat joidenkin tulosten kohdalla vaikuttaa melko jyrkiltä. Ne syntyivät kuitenkin luonnollisesti haastateltavien vastausten pohjalta, ja tutkija on luottavainen niiden oikeellisuudesta. Varmasti on mahdollista, että diagrammissa saman kategorian sisällä olevissa vastauksissa on keskenään jonkin verran voimakkuuseroja siten, että tarkemmassa jaotellussa osa saattaisi päätyä keskenään eri kategorioihin. Vastausten mahdollisista voimakkuuseroista huolimatta valittu jaottelu antaa selkeän yleiskuvan haastatellun ryhmän näkemyksistä.

8.1 Osallistujien kokemukset koulutuksesta

Jokainen haastattelu alkoi yleisen tason kysymyksellä tyytyväisyydestä koulutusohjemaan. Sillä pyrittiin selvittämään, millainen kuva osallistujille koulutusohjelmasta jäi. Tavoiteltiin päällimmäisiä ajatuksia ja reaktioita, joita koulutus osallistujissa herätti. Haastateltavien vastaukset jaoteltiin tutkijan arvion pohjalta erilaisiin ryhmiin, joita käydään läpi alempana. Vastauksia ei jaoteltu ryhmiin suorien kysymysten perusteella, vaan tutkijan tekemän haastatteluvastausten tulkinnan, arvion

ja päättelyn perusteella. Tämä tarkoittaa sitä, että jaottelu ei ole ehdoton, vaan pohjautuu tutkijan näkemykseen, mikä on tärkeää tiedostaa jaottelua tarkasteltaessa.

Osallistujien vastaukset tyytyväisyydestä jakautuivat niin, että 7/11 oli hyvin tai melko tyytyväisiä ja 4/11 selvästi ainakin osittain tyytymättömiä koulutukseen. Painavin tyytymättömyyden aiheuttaja oli koulutusohjelman hajanaisuus tai sekavuus, jonka mainitsi kolme neljästä osittain tyytymättömästä henkilöstä. Tyytyväisten ja osittain tyytymättömien osallistujien osuudet on esitetty alla olevassa diagrammissa jakauman havainnollistamiseksi.



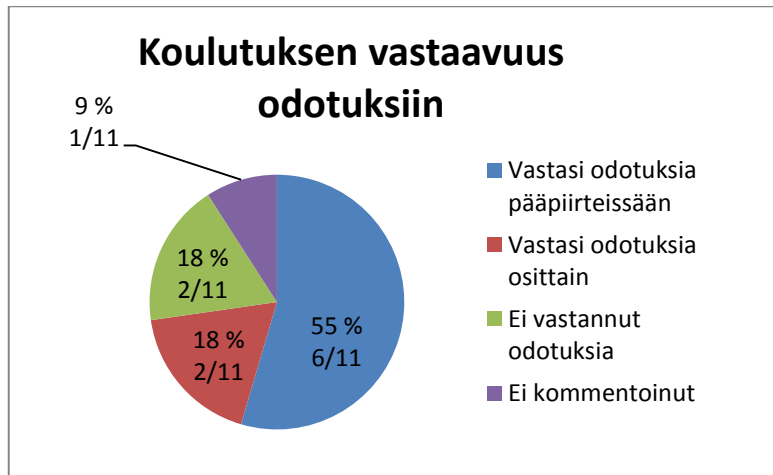
Kuva 2. Koulutusohjelman osallistujien tyytyväisyys prosenttiosuuksina sekä henkilöosuuksina (n=11).

Osallistujilla oli jonkin verran erilaisia odotuksia ja tavoitteita koulutusohjelmalle. Odotukset ja tavoitteet jakautuivat kuitenkin melko selkeästi neljän teema alle:

- saada uusia ideoita, ajatuksia ja näkökulmia
- tavata kollegoita ja verkostoitua
- saada lisää ammatillista tietoa ja teorian tietoa
- kehittyä työssään, kehittää itseään yleisesti tai parantaa hyvinvointia työssään

Selvitettäessä koulutuksen vastaavuutta odotuksiin ja tavoitteisiin, saatiin tyytyväisyyden kanssa melko hyvin yhteneväinen tulos. Kuusi vastaajaa totesi, että koulutusohjelma pääsääntöisesti vastasi odotuksia ja sille asetetut tavoitteet toteutuivat. Kaksi vastaajaa totesi, että koulutus vastasi odotuksiin ja tavoitteisiin joiltakin osin, mutta selvästi jäi myös odotuksia, joihin koulutus ei vastannut. Kaksi vastaajaa totesi, että koulutus ei vastannut odotuksia. Yksi vastaaja ei kommentoinut koulutuksen vastaavuutta odotuksiin, mutta totesi, että aina oppii jotakin ja että koulutuksesta jäi

positiivinen kuva. Koulutuksen vastaavuus osallistujien odotuksiin esitetään seuraavassa diagrammissa.



Kuva 3. Osallistujien kokemus koulutuksen vastaavuuksista odotuksiin prosenttiosuuksina sekä henkilöosuuksina (n=11).

Koulutuksen pääsääntöinen vastaavuus odotuksiin johti yleiseen tyytyväisyyteen koulutusta kohtaan. Tyytyväisyyteen ei välttämättä tarvittu kaikkien odotusten täyttymistä, mutta jos vastaajat kokivat, että ainakin osa odotuksista täyttyi kiitettävällä tavalla, riitti tämä useimmissa tapauksissa yleiseen tyytyväisyyteen. Jos vastaajille jäi sellainen kokemus, että enemmän jäi puuttumaan, kun mitä sai, johti tämä ainakin osittaiseen tyytymättömyyteen.

Vaikka osallistujien odotukset asettuivat melko hyvin lueteltujen neljän pääteeman alle, oli odotuksissa ja toiveissa nähtävissä silti melko paljon vaihtelua osallistujien välillä. Joku halusi lisää ammatillista tietämystä omassa tehtävässä kehittymiseen, kun toinen halusi laajentaa ymmärrystään koko kuntajohtamisen kentästä. Kokemattomampi johtaja halusi saada kokeneilta vinkkejä ja näkemystä, kun kokeneempi johtaja kaipasi keskustelukumppaniksi itsenä kanssa yhtä kokeneita henkilöitä. Toiset kaipasivat keskusteluja ja toiset teorian tietoa.

Osallistujajoukossa oli eri taustan ja eri määrän kokemusta omaavia sekä eri tehtävissä työskenteleviä ihmisiä, ja joukko oli siten melko heterogeeninen. Tämä mahdollisesti aiheutti jonkin verran vaihtelua osallistujien tavoitteisiin ja odotuksiin. Erilaiset odotukset tietysti tarkoittavat sitä, että on melko epätodennäköistä, että kaikki osallistujat olisivat täysin tyytyväisiä, mikä olikin tilanne tämän koulutuksen kohdalla.

Joukkoa ei kuitenkaan voida jaotella selkeisiin ryhmiin niin, että saman taustan ja kokemuksen omaavilla henkilöillä olisi ollut täysin yhteneväiset odotukset ja tavoitteet, eikä siten voida varmasti sanoa, että esimerkiksi ikäjakaumaltaan homogeenisemmalla joukolla olisi ollut yhdenmukaisemmat tavoitteet.

Osallistujien tyytyväisyyden kannalta on merkittävää, että kurssin sisällöstä luodaan mahdollisimman selkeä ja tarkka kuvaus jo markkinointivaiheessa, jotta kohderyhmä voi mahdollisimman todenmukaisen käsityksen pohjalta tehdä valinnan osallistumisestaan. Tällöin myös kurssille asetetut odotukset todennäköisimmin toteutuvat. Tämän kurssin kohdalla vaikutti siltä, että kurssilta odotetut asiat olivat osittain ristiriidassa kurssin sisällön kanssa, mikä saattaa viitata siihen, että osallistujat eivät aivan tarkkaan tieneet, millaiseen koulutukseen olivat osallistumassa. Kun osallistujien keskinäiset odotukset olivat myös jonkin verran erilaisia, tukee tämä näkemystä, että ymmärrys koulutuksen sisällöstä ei ollut aivan selkeä.

”se mainospuhe, jolla siihen houkuteltiin mukaan niin olihan se aika ympäripyöreetä sitten loppumetreillä kuitenkin”

”musta tuntuu, että siinä ei järjestävän tahon puolella ollut ihan tarkkaa ajatusta, että mitä se sitten loppujen lopuksi tulee olemaan, että oltiin vähän semmonen pilottityyppinen ryhmä”

Tietenkään koulutusjakson suunnittelijatkaan eivät voi tarkkaan tietää, millainen koulutuskokonaisuudesta muodostuu, kun kurssin toteuttamiseen osallistuu lukuisia vierailevia luennoitsijoita ja alustajia, eikä heidän esitystensä sisältöjä ja heidän tyyliään voi etukäteen tarkkaan tietää. Lisäksi myös koulutukseen osallistuvat henkilöt vaikuttavat aina kokonaisuuden muotoutumiseen. Koska kyseessä oli koulutusohjelman ensimmäinen toteutuskerta, saattoi siitä aiheutua vielä jonkinlaista epävarmuutta ja kokonaisuus oli ehkä osittain vasta muotoutumassa.

8.2 Osallistujien oppiminen koulutuksen aikana

Osallistujien oppimista arvioidaan tässä tutkimuksessa koulutuksen osallistujien oman reflektion pohjalta. Oppimista ei koulutuksen aikana mitattu minkäänlaisin mittarein. Kirkpatrick (1998) esittää, että johtajuuskoulutuksessa oppimista voi tapahtua sekä tietojen ja taitojen lisääntymisenä, että asenteiden muutoksena.

Suoraan kysymykseen, mitä osallistujat kokivat oppineensa tuli melko lyhyitä ja suppeita vastauksia. Vaikuttaa siltä, että osallistujien oli vaikeaa yksilöidä ja nimetä, mitä he olivat koulutuksen aikana oppineet.

”Mitä opin, niin semmosia ahaa-elämyksiä tai ihan konkreettisia juttuja ei välttämättä tuu täs mieleen”

Verrattuna melko hyvään tyytyväisyyden tasoon, opittuja asioita nimettiin vähän. Kuitenkin, seitsemän osallistujaa koki saaneensa koulutuksesta hyvin oppia. Yksittäisen taidon lisääntymiseen ei kukaan vastaaja viitannut. Tietojen lisääntymistä raportoitiin jonkin verran, mutta useimmiten esiin nousi näkemyksen ja ajattelun kehittyminen. Kaiken kaikkiaan kommenttien hallitsevana teemana oli ajattelun ja näkemyksen kehittyminen, sekä uudet ideat: viitattiin joko yksittäisiin uusiin ajatuksiin ja ideoihin

”uskon, että sain semmosia hyviä jyväsia kyllä”

”kyl sieltä on joitakin ituja omiin suunnitelmiin saanut”

tai näkemyksen kehittymiseen ja näkökulman laajentumiseen

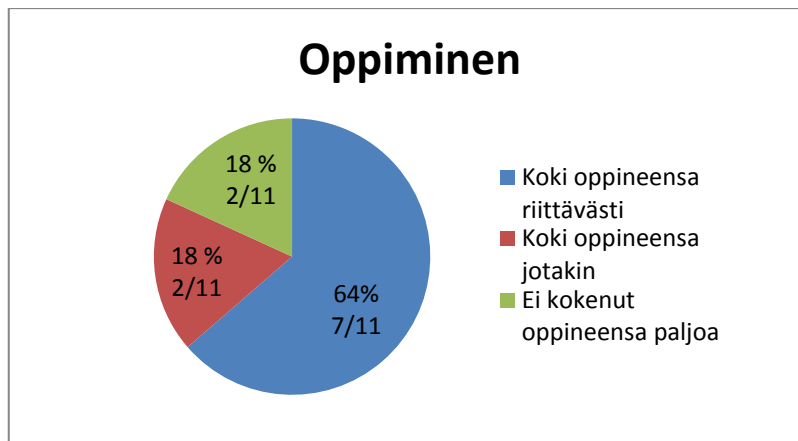
”sai ... sillä tavalla uutta ajattelua, että pystyy kattomaan vähän kauempaa joitakin juttuja omassa työympäristössä”

”tärkein anti oman näkemyksen kehittäminen”

”on saanut uusia näkökulmia ja herätteitä”

”antoi muutamia ajatuksia ja eväitä ymmärtää kuntajohtamista laajemmasta näkökulmasta”

Kuten aikaisemmin todettiin, kaikki eivät olleet täysin tyytyväisiä koulutuksen antiin. Kaksi osallistujaa totesi, että ei kokenut oppineensa kovinkaan paljoa. Kolmas totesi, että ihan kohtuullisesti sai, mutta ei jäänyt mitään *”ihme high litteja”*. Neljäs sanoi ottaneensa irti sen mitä irti sai, mutta totesi, että enemmänkin olisi tuollaisesta koulutuksesta ollut saatavissa paremmalla suunnittelulla. Osallistujien kokemukset oppimisesta on koottu alla olevaan diagrammiin.



Kuva 4. Osallistujien kokemukset oppimisestaan prosenttiosuuksina ja henkilöosuuksina (n=11).

Oppimisen pääpaino vaikutti olevan ajattelun ja ymmärryksen kehittymisessä sekä näkökulman avartumisessa. Vaikka Kirkpatrickin mukaan johtajuuskoulutuksessa voidaan tavoitella myös uusien taitojen ja tietojen oppimista, tässä niiden osuus jäi vähemmälle. Toisaalta, puhtaasti taitoja tai tietoja ei tältä koulutukselta vaikutettu kaipaavankaan. Tärkeänä ei pidetty ennalta nimettyjen yksittäisten asioiden sisäistämistä vaan laajemman ymmärryksen ja ajattelun kehittymistä ja uusien näkökulmien saamista.

Ajattelun ja uusien ideoiden voimasta kertoo hyvin seuraava sitaatti, joka on osa erään osallistujan vastausta kysymykseen oppimisesta:

”Sitten yksittäisistä luennoista tuli esiin semmoisia asioita, jotka sitten... sanotaan, että jos ei muuttanut työtapoja, niin ainakin pisti ajattelemaan, että voisiko asioita tehdä toisella tavalla.”

8.3 Koulutuksen vaikutus osallistujien toimintaan

Kolmannella tutkimuskysymyksellä tavoiteltiin ymmärrystä siitä, onko koulutus vaikuttanut osallistujien toimintaan. Toiminta on Kirkpatrickin (1998) arviointimallin kolmas taso ja tässä tapauksessa arvioinnin viimeinen taso, kun neljäs, tulokset-taso jätetään pois. Toiminnan muutosta arvioidaan, oppimisen ja reaktion tavoin, koulutuksen osallistujien oman reflektoinnin pohjalta.

Kuten oppimiseen liittyvän kysymyksen kohdalla, myös toiminnan muutosta käsittelevän kysymyksen kohdalla vastaajat olivat melko varovaisia vastauksissaan. Tämän kysymyksen kohdalla jäi sellainen käsitys, että osallistujien oli vaikea

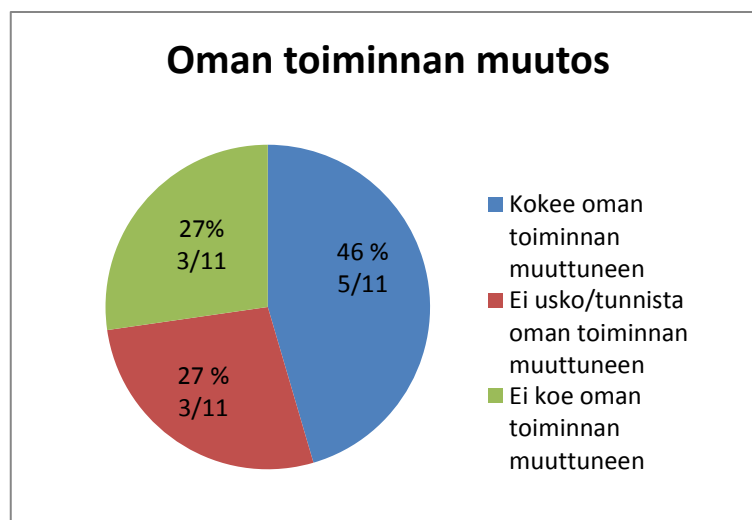
määritellä, onko heidän toimintansa muuttunut mitenkään ja jos on, niin miten. Vastaamisen haastavuus tuli esiin useassa kommentissa.

”Joo, hmm, no kyll... no vaikea sanoa”

”On haastavaa vastata.”

”Se on aika vaikea ja iso kysymys”

Vastaajista kolme koki, ettei heidän oma toimintansa ole muuttunut mitenkään koulutuksen vaikutuksesta, joista yksi totesi, ettei sellaista tältä koulutukselta odottanutkaan. Kolme vastaajaa puolestaan totesi, ettei usko, tai ainakaan itse pysty tunnistamaan, että oma toiminta olisi muuttunut. Yksi heistä tarkensi, että ainakaan mikään toimintatapa kokonaisuudessaan ei ole muuttunut ja toinen selvensi, että on ehkä liian voimakkaasti sanottu, että joku tietty asia olisi selvästi muuttunut. Kolmas kertoi, ettei edes koe, että opin tarvitsisi mennä toimintaan asti. Viisi vastaajaa koki, että omassa toiminnassa on tapahtunut ainakin jonkinlaista muutosta, joko koulutuksen tai henkilökohtaisen coachingin vaikutuksesta. Alla olevassa diagrammissa jaotellaan vastaajat sen mukaan, kuinka voimakkaana he kokivat toiminnan muutoksen omalla kohdallaan.



Kuva 5. Osallistujien kokemus oman toiminnan muutoksesta koulutuksen vaikutuksesta. Tulokset esitetty sekä prosenttiosuuksina, että henkilösuuksina (n=11).

Alle puolet vastaajista siis koki, että oma toiminta olisi suoraan muuttunut. Tämä vahvistaa ajatusta siitä, että koulutuksen anti on ollut enemmänkin ajattelua kehittävää

ja uusia ajatuksia herättävää. Odotukset ja tavoitteetkin tuntuivat olevan enemmän ajattelua ja ymmärrystä kehittävässä tekijöissä, kuin käytännön toiminnassa ja siten tulos ei yllätä.

Vaikka enemmistö osallistujista koki, että oma toiminta ei ole muuttunut, oli vastaajien joukossa kuitenkin viisi henkilöä jotka kokivat toimintansa muuttuneen ainakin jossakin asiassa. Voikin olla, että siihen, millaisia asioita kukin koulutuksesta irti sai, vaikutti paljon se, mitä kukin lähti koulutukselta hakemaan. Jos tavoitteena oli pelkästään verkostoituminen tai uusien ajatusten saaminen, voi olla, ettei koulutuksesta silloin kovin helposti seurannut muutoksia omaan toimintaan asti. Jos odotukset olivat kokonaisvaltaisempia ja osallistujan motivaatio korkea, saattoivat tuloksetkin olla voimakkaampia. Haastattelujen pohjalta on kuitenkin vaikea luotettavasti arvioida, millaisella motivaatiolla kukin osallistuja on koulutukseen lähtenyt, ja siten ei voida arvioida, olivatko saavutetut tulokset linjassa osallistujan motivaation kanssa. Tutkijalle jäi sellainen käsitys, että toiset olivat selvästi motivoituneempia käyttämään koulutukseen liittyvään oppimiseen myös omaa aikaansa, kun toisille tuotti vaikeuksia järjestää aikaa edes koulutusjaksoille osallistumista varten. Tätä ei kuitenkaan selvitetty tarpeeksi tarkasti, jotta voitaisiin tehdä tarkempia päätelmiä esimerkiksi motivaation vaikutuksista oppimiseen.

Vaikka alle puolet koulutuksen osallistujista koki oman toimintansa muuttuneen, pystyi huomattavasti useampi vastaaja kuitenkin nimeämään jonkun koulutuksessa esiin tulleen asian, jota on myöhemmin pystynyt hyödyntämään omassa työssään. Kuten eräs haastateltava sanoi, toiminnan muutos on ehkä liian voimakas termi. Se saatetaan liittää hyvin kokonaisvaltaiseen ja henkilökohtaisen tason muutokseen, ja sellaisen tapahtuminen voi olla tämäntyypisessä, ei niin intensiivisessä, koulutuksessa harvinaista. Kuten aikaisemmissa viittauksissa kävi ilmi, kaksi vastaajaa totesi suoraan ettei odottanutkaan toimintaa muuttavia vaikutuksia tältä koulutukselta. Mahdollisesti useammallakin osallistujalla on ollut tämän suuntaisia oletuksia, kun aika harva koki koulutuksen vaikutusten menneen toimintaan asti, mutta kukaan vastaajista ei suoranaisesti raportoinut jääneensä sellaista kaipaamaan.

On siis mahdollista, että kysymyksen muotoilu on vaikuttanut vastaajien varovaisuuteen kysyttäessä heiltä toiminnan muutoksesta. Kun kysyttiin, ovatko osallistujan voineet hyödyntää jotakin koulutuksesta oppimaansa käytännön työssään, seitsemän vastaajaa

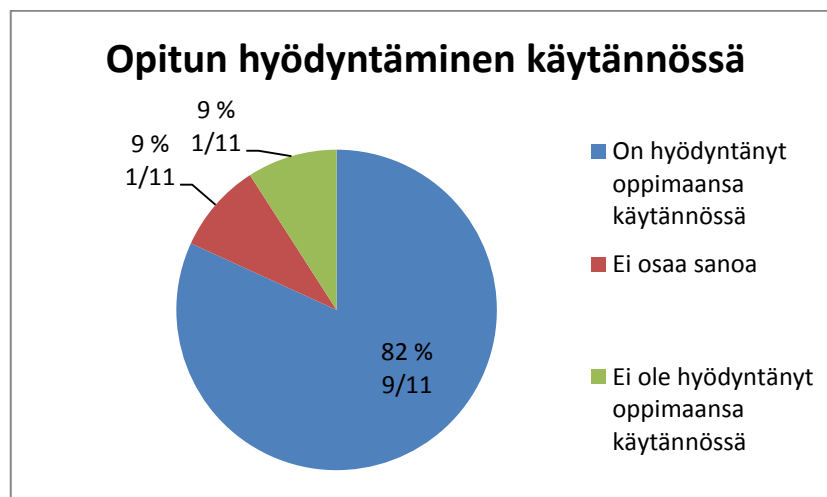
nimesi yksittäisiä asioita, joita on voinut hyödyntää. Lisäksi kaksi totesi, että on voinut hyödyntää jotakin, mutta ei yksilöinyt sen tarkemmin. Vain yksi vastaaja totesi, että mitään uutta ei mennyt käytäntöön, mitä ei olisi jo ennestään tiennyt. Yksi vastaaja tyytyi toteamaan, että on erittäin vaikea yksilöidä sellaisia asioita.

”Toi yks tämmönen työkalu, jossa tota tämmöstä nopeaa ideointia lomakkeella, niin se oli mun mielestä aika hauska, ja sitä kokeilinkin tossa meidän organisaatiossa”

” Kyllä me johtoryhmän työskentelyä on vähän muutettu sen pohjalta, ... sitä kokoustyyppiä muutettu sen tyyppiseksi, että ei oo sitä, että istutaan aamusta iltaan ja käydään kauheen tarkasti ja syvällisesti läpi, vaan vähän tämmöseen väliaikatsekkautyyppiseen kokousmalliin.”

”En muista kenen koulutuksessa oli, kuka piirsi tän organisaation muutosvaiheen ... sen pohjalta sitten pohdittiin, että missä me mennään ja sitten sen pohjalta alettiin paremmin ymmärtää tää tilanne ... se oli se paras, jota edelleen vieläkin sovelletaan.”

Alla olevan diagrammin jaottelu kokoaa yhteen osallistujien kokemukset siitä, ovatko he voineet hyödyntää jotakin koulutuksessa oppimaansa käytännössä.



Kuva 6. Opitun hyödyntäminen käytännön työssä. Vastaukset esitetty sekä prosenttiosuuksina, että henkilösuuksina (n=11).

Vaikuttaa siltä, että moni osallistuja on saanut koulutuksesta irti joitakin yksittäisiä asioita, joita on voinut soveltaa käytännön työssään. Nämä asiat eivät kuitenkaan vaikuta kaikkeen tekemiseen, eikä niiden siten koeta suoranaisesti muuttaneen omaa toimintaa. Samoin kuin oppimisen kohdalla, myös toiminnan muutosta koskevien

kysymysten kohdalla useammassa vastauksessa viitattiin ajattelun kehittymiseen ja sen tärkeyteen. Vaikuttaakin siltä, että uusien ajatusten, ideoiden ja näkemysten saaminen, sekä ajattelun kehittyminen ovat koulutusohjelman tärkein ja yleisin anti sen osallistujille.

8.4 Koulutuksessa vaikuttaviksi koetut tekijät

Aikaisemmin työssä esiteltiin Ylitalon (2012) vaikuttavuuden systeemimalli, joka esittelee kahdeksan koulutuksen vaikuttavuuden osatekijää. Ylitalon mallia käytettiin haastattelukysymysten rakentamisen pohjana. Ylitalon mallin pohjalta rakennetuilla kysymyksillä pyrittiin selvittämään, mitkä yksittäiset tekijät koulutuksen osallistajat kokivat keskeisinä koulutuskokonaisuuden rakentumisessa ja sen vaikuttavuudessa.

Samoin kuin oppimisen ja toiminnan muutoksen, myös vaikutustekijöiden kohdalla todettiin, että suoriin kysymyksiin saatiin melko suppeita vastauksia. Sen sijaan merkittäviksi ja vaikuttaviksi koetut tekijät olivat tunnistettavissa useimmissa haastatteluissa niiksi tekijöiksi, joihin haastateltavat viittasivat usein ja joista heillä oli paljon sanottavaa. Useinkaan vaikuttavat tekijät eivät selvinneet suorina vastauksina suoriin kysymyksiin, vaan ne nousivat esiin useiden eri kysymysten ja teemojen yhteydessä, toistuvasti. Tämä on tutkimuksen luotettavuuden kannalta positiivinen asia, sillä useimmat tunnistetut vaikutustekijät olisivat poimittavissa haastatteluista, vaikka haastatteluissa ei olisi esitetty suoraan näihin tekijöihin viittaavia kysymyksiä. Jos vastaukset olisivat luettavissa vain suorien kysymysten kohdalta, tulisi miettiä, nousevatko kyseiset teemat esiin ainoastaan siksi, että haastattelurunkoon on rakennettu niihin viittaavia kysymyksiä. Tässä tapauksessa useimmat vaikutustekijät nousivat esiin useiden teemojen ja kysymysten kohdalla, jolloin jo niiden toistuvuus vahvistaa vastausten arvoa. Tietenkin tutkimuksessa on aiheellista arvioida tarkasti kysymysten muotoilun ja asettelun mahdollista vaikutusta haastateltavien vastauksiin. Tähän palataan tarkemmin myöhemmin. Nyt käydään läpi asioita, jotka nousivat haastatteluissa esiin vaikutustekijöinä. Seuraavalla sivulla olevassa kuvassa esitetään haastattelujen pohjalta vaikuttaviksi tulkitut tekijät satunnaisessa järjestyksessä. Ympyröidyt vaikutustekijät ovat sellaisia, jotka nousivat esiin useasti eri kysymysten kohdalla. Kaksi vaikutustekijää, joita ei ole ympyröity, ovat sellaisia jotka nousivat esiin pääasiassa vain niihin liittyvien kysymysten kohdalla.



Kuva 7. Koulutuksessa vaikuttaviksi koetut tekijät.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä tutkittaviksi koulutuksen osatekijöiksi lueteltiin seuraavat:

- koulutusohjelman asiasisältö: teemat ja aiheet
- koulutusmetodit
- koulutuksen käytännön järjestelyt: kesto ja koulutuspaikat, ynnä muut
- koulutukseen osallistuva ryhmä
- ohjaajat ja luennoitsijat
- mainittujen tekijöiden välinen vuorovaikutus

Kuitenkin jo tutkimuskysymyksen määrittelyvaiheessa todettiin, että tutkittavien osatekijöiden lisäksi haastattelujen pohjalta saatetaan löytää myös muita vaikutustekijöitä. Kuten yläpuolella olevasta kuvasta huomataan, vaikutustekijöinä nousi esiin myös sellaisia asioita, jotka eivät löydy suoraan osatekijöiden listalta. Seuraavaksi vaikutustekijät käydään läpi yksitellen.

8.4.1 Koulutuksen aikana käydyt keskustelut

Haastatteluissa selkeästi positiivisena asiana nousivat esiin koulutusohjelman aikana käydyt keskustelut. Keskustelut koettiin pääasiassa erittäin tärkeäksi, ellei jopa koko koulutuksen tärkeimmäksi anniksi.

”jopa niitä luentoja enemmän antoi sitten ne keskustelut, mitä siellä päivien aikana käytiin”

”kun ollaan tommosella teemalla kehittymässä niin tulee kerrottua semmosiakin asioita mitä ei omalle väelle tuu kerrottua”

”muiden kuuleminen tuo uusia toimintaideoita”

Hyviksi koettiin niin luentojen yhteydessä, kuin myös vapaa-ajalla käydyt keskustelut. Yleisesti keskusteluihin oli tyytyväisiä kahdeksan vastaajaa yhdestätoista. Heistä osa kehui sekä vapaa-ajan, että luentojen yhteydessä käytyjä keskusteluja, osa huomio vain toiset. Vapaa-ajan keskusteluja kehui viisi osallistujaa yhdestätoista. Erityisen hyväksi koettiin juuri se, että näissä keskusteluissa oli mahdollisuus pohtia asioita ihmisten kanssa, joilla oli samankaltaisia pulmia ratkottavana.

”se oli nimenomaan tosi tärkeä se vertaiskeskustelu”

”Jälleen kerran tullaan siihen vertaiskeskusteluun. On erittäin tärkeää kuulla, miten naapuri siitä ajattelee ja miten siellä on ratkottu niitä asioita.”

Henkilö, joka ei muuten kokenut saavansa keskusteluista oikein mitään irti totesi, että vertaiskeskustelujen kautta oli hyvä huomata, että muilla on samanlaisia ongelmia kuin itsellä, omassa kunnassa kun ei tavallisesti ole mahdollisuutta vertaiskeskusteluun.

Osa koki vapaa-ajan keskustelut jopa kaikkein tärkeimmiksi keskusteluiksi koulutuksen aikana.

” kyllä siellä oikeestaan illalla käytiin sitten parhaat keskustelut”

”parhaimmat keskustelut ja ajatukset oli varmaan aamu-uinnilla Peurungassa”

Yksi vastaaja muistutti, että nimenomaan vapaa-ajalla yhdessäolo inspiroi keskusteluihin kollegoiden kanssa ja on siten perusteltavissa myös koulutuksen kannalta: *”siellä ne hyvät spekuloinnit sitten käydään”*

Luentojen yhteydessä käytyjen keskustelujen kommentoitiin vahvistavan oppimista verrattuna pelkkään luennolla istumiseen ja kuuntelemiseen. Luennot rakentuivat niin, että ensin asiantuntija piti alustuksen käsiteltävästä aiheesta ja sen jälkeen ohjaaja ja ryhmä kävivät keskustelua aiheesta.

”jos taas oppimista ajatellaan, niin tällaiset asioita fokuoivat keskustelut on kuitenkin oppimisen kannalta hyödyllisempiä kuin se suora kuunteleminen”

”jos joku toteaa, kun on jostain saatu teoriapläjäys, että hän on toiminut tällä tavalla ja tällä tavalla ja on saanut tällaisia tuloksia, niin on varmasti helppo siinä sitten, että hei, minäkin voisin tätä sitten kokeilla ja viedä sen opitun asian ja ymmärryksen sitten käytäntöön”

Luentojen yhteydessä käytyjä keskusteluja kehui kuusi osallistujaa yhdestätoista. Osittain samat henkilöt olivat tyytyväisiä sekä vapaa-ajan, että luennoilla käytyihin keskusteluihin. Kolme vastaajaa koki hyviksi sekä vapaa-ajalla, että luennolla käydyt keskustelut. Kaksi vastaajaa ei kokenut saavansa keskusteluista merkittävää hyötyä, yksi kaipasi keskustelujen ohkeen toiminnallisempaa ohjelmaa.

Pääasiassa kollegoiden ajatusten ja näkemysten kuuleminen tuntui olevan tärkeää ja vaikuttavaa. Muiden ajattelu- ja toimintatavoista saatettiin ottaa mallia tai vaikutteita omaan toimintaan ja muiden kertomien esimerkkien rohkaisemana saatettiin lähteä ratkomaan omassa organisaatiossa vallinneita ongelmia.

Vaikuttaa siltä, että tämän koulutusohjelman osallistujista suurin osa koki oppivansa parhaiten keskustelujen ja vuorovaikutteisten luentojen kautta, joita koulutusohjelma sisälsikin paljon. Haastatteluissa osallistujat ilmaisivat, että koulutus vastasi kollegoiden välisten keskustelujen tarpeeseen ja tarjosi riittävästi mahdollisuuksia vertaiskeskusteluille.

Keskusteluihin liittyen erottui yksi asia, joka keräsi useita negatiivisia kommentteja. Se oli luentojen yhteydessä käytävien keskustelujen muuttuminen yhden tai kahden osallistujan ja luennon pitäjän väliseksi kaksin- tai kolmenpuheluksi. Tämän oli pannut

merkille viisi vastaajaa. Kommenteissa nostettiin esiin, että joukossa on aina tietyt henkilöt, joilla on joka asiaan mielipide ja että heidän puheenvuoronsa tuntuivat paikoitellen hallitsevan keskustelua liiaksi. Esiin nousi myös se, että hiljaisemmat ryhmäläiset jäivät liiaksi äänekkäämpien keskustelijoiden varjoon, kun työmenetelmiä ei ollut rakennettu kaikkien ääntä tukeviksi. Toisaalta eräs vastaaja totesi, ettei koe ongelmaksi sitä, että joku on enemmän äänessä ja joku vähemmän. Toinen vastaaja myös painotti, että toiset oppivat paremmin kuuntelemalla, eikä keskusteluun mukaan pakottaminen ole tarkoituksenmukaista. Pari vastaajaa kaipasi enemmän pienryhmäkeskusteluja, joissa kaikki pääsisivät paremmin ääneen. Toisaalta eräs vastaaja totesi, että aina niissäkin on joku enemmän äänessä ja joku vähemmän. Kaksi vastaajaa oli sitä mieltä, että näin pienen ryhmän jakaminen ryhmiin ei ole kannattavaa.

Kaksinpuheluihin viittaavat kommentit eivät olleet sävyltään voimakkaan negatiivisia, mutta huomattavan moni osallistuja oli kuitenkin kiinnittänyt huomiota keskustelujen keskittymiseen muutamien ihmisten ympärille. Lisäksi kaksi vastaajaa totesi, että keskustelujen kautta ajaututtiin välillä jopa häiritsevän kauas alkuperäisestä aiheesta. Toisaalta yksi vastaaja mainitsi sen positiivisena asiana, että välillä luentojen teemat jäivät varjoon ja keskustelua käytiin osallistujien tarpeiden ohjaamana. Yksi henkilö pohti, että siinä on keskustelun ohjaajille todellinen haaste, että he saavat keskustelun pysymään riittävästi otteessaan ja pystyvät ohjailemaan sitä. Yhtäkään suoraan negatiivista kommenttia ei siitä esitetty, etteivätkö luennoitsijat olisi kyenneet ohjailemaan keskustelua. Päinvastoin, he saivat pari kertaa kiitosta hyvästä otteestaan. Kuitenkin kaksinpuheluihin ja aiheesta pysymisen ongelmiin viittaavien kommenttien pohjalta voidaan varovasti arvioida, että jonkinlaista ohjailua tai keskustelun johtamista olisi kaivattu vielä lisää.

Yleisesti ryhmäläisten ja luennoitsijoiden välinen vuorovaikutus koettiin hyväksi. Monessa kommentissa se nähtiin aktiivisen ryhmän ansiona, joka lähti haastamaan ketä tahansa.

8.4.2 Luennoitsijat ja luennot

Luennoitsijoita koskevat kommentit olivat hyvin suppeita ja niitä esitettiin pääasiassa vain aiheesta kysyttäessä. Luennoitsijat eivät tässä tutkimuksessa nousseetkaan esiin

voimakkaina vaikutustekijöinä. Kommentit olivat kuitenkin niin yksimielisesti positiivisia, että ne päätettiin tuoda esiin.

”kyllä tää valikoitu luennoitsijajoukko oli”

”Oli pääosin huipputasoa”

”Sinne oli selvästi pääsääntöisesti haettu laatua”

Jos luennoitsijat olisi koettu epäpäteviksi, olisi heidän vaikutus saatettu kokea voimakkaampana. Luennoitsijoiden pätevyys voikin olla sellainen tekijä, jonka oletetaan olevan kohdallaan, eikä siihen siten puututa, jos ei huomautettavaa löydy. Toisaalta, jos luennoitsijoiden koettaisiin olevan poikkeuksellisen hyviä, myös silloin asia saattaisi nousta voimakkaampana esiin.

Luennoitsijoihin liittyen esitettiin vain pari negatiivista kommenttia.

”totta kai aina joka koulutukseen joku vähän huonolla valmistautumisella tulee, mut niitä oli vähän”

”huonoa oli sitten huonot alustajat ja semmoset latteuksien lausujat... osa ei niinkun osannut ottaa sitä huomioon, että kuuntelijakin on jo jollain tasolla”

Lisäksi muutamassa kommentissa arvuuteltiin, oliko Helsingin ulkopuolella pidettävälle koulutusjaksolle ollut vaikeuksia saada hyviä luennoitsijoita. Siellä luentojen taso koettiin muita jaksoja heikommaksi. Yleisesti luennoitsijoita pidettiin kuitenkin ammattimaisina ja asiantuntevina.

Luennoista esitettiin pääasiassa positiivisia kommentteja. Viisi vastaajaa totesi, että luentojen kuunteleminen on oppimismetodina itselle mieleinen ja totesi luentojen kuuntelemisen olleen mukavaa tässäkin koulutuksessa. Kaikki vastaajat eivät nostaneet luentoja esiin kommentteissaan. Yksi vastaaja totesi yllättyneensä siitä, että ryhmä oli tyytyväinen niinkin perinteisiin koulutusmetodeihin, kuin luennot ja keskustelut niiden pohjalta.

Kaikki luennot eivät olleet yhtä mieluisia osallistujille. Eräs vastaaja totesi, että joskus luennot eivät oikein tavoittaneet tunnelmaa, vaikka aihe sinänsä olikin mielenkiintoinen. Toisaalta hän arvioi, että voi myös olla että edellinen luento oli vienyt osallistujien

voimavaroja niin, ettei keskittymistä riittänyt enää seuraavaan. Kaksi vastaajaa totesi, että jos aihe ei kiinnostanut tai ensimmäisten minuuttien antama vaikutelma oli huono, niin siinä tapauksessa usein ipad alkoi kiinnostaa ja luennon seuraaminen jäi. Kaksi vastaajaa totesikin, että moni näpräsi elektronisia laitteita jatkuvasti.

Asiantuntijaluentojen lisäksi luennoilla käytiin läpi erilaisia caseja, jotka esitteli aina kyseiseen caseen kiinteästi liittyvä henkilö, joko ryhmän sisältä tai ulkopuolelta. Caseissa käytiin läpi eri organisaatioissa toteutettuja hankkeita, joiden kaltaisia osallistujien omissakin organisaatioissa mahdollisesti käytiin läpi tai ehkä tulevaisuudessa tultaisiin toteuttamaan. Casejen jälkeen niistä käytiin keskustelua. Caseihin liittyen tuli haastatteluissa vain muutamia kommentteja, neljältä vastaajalta. Yksi vastaaja totesi, että caseihin käytettiin aika paljon aikaa, mutta että kyllä niistä sitten se pointtikin jossain vaiheessa löytyi. Kaksi vastaajaa koki caset melko turhiksi. Yksi vastaaja koki, että case-esimerkkejä oli hyvä peilata omaan organisaatioon.

Haastatteluissa kävi ilmi, että casejen lisäksi luennoilla esiteltiin erilaisia työkaluja arjen työskentelyn tueksi. Haastateltavat nostivat esiin oman ajan organisoinnin, päätöksenteon ja nopean ideoinnin työkalut. Haastateltavat eivät kuitenkaan tarkemmin esitelleet työkaluja. Yhteensä työkaluja kommentoi kuusi vastaajaa. Näkemykset työkalujen tarpeellisuudesta ja kiinnostavuudesta jakautuivat tasaisesti. Kaksi vastaajaa piti luennoilla esiteltyjä työkaluja mielenkiintoisina, toinen olisi kaivannut niitä vielä enemmän. Kaksi vastaajaa löysi esiteltyjen työkalujen joukosta yhden tai useamman mielenkiintoisen, mutta totesi, että osa ei ollut itselle sopivia. Kaksi vastaajaa koki, että mikään esitellyistä työkaluista ei sopinut omaan toimintaan.

Luentoja ei sellaisenaan kommentoitu kovinkaan aktiivisesti. Toisaalta, luennoilla käytyjä keskusteluja ja luentojen teemoja kommentoitiin paljon. Luentojen nimeäminen omaksi vaikutustekijäkseen saattoi olla tutkijalta hieman epäonnistunut valinta, sillä luennot liittyvät kiinteästi ainakin juuri keskusteluihin ja teemoihin, jotka esitellään omissa kohdissaan. Useampi omana kohtanaan esitelty asia kuuluisikin luentokokonaisuuden alle. Nyt luennot vaikutustekijänä jäi hieman ontoksi kokonaisuudeksi, kun sen muodostavat osatekijät oli irrotettu omiksi kohdikseen.

8.4.3 Koulutusohjelman teemat ja koulutusjaksot

Osallistujia pyydettiin nimeämään mielenkiintoisia ja ei niin mielenkiintoisia aiheita ja teemoja. Osa vastaajista nimesi tällaisia teemoja, pääasiassa hyvinä mieleen jääneitä. Osa ei eritellyt aiheita tarkemmin, vaan tyytyi toteamaan, että kokonaisuudessa oli paljon mielenkiintoisia teemoja. Osa totesi, että on vaikea muistaa yksittäisiä aiheita, kun koulutuksesta on jo jonkin verran aikaa.

Koulutusohjelman sisältöjä haastatteluja ennen kerranneet henkilöt pystyivät nimeämään useita aiheita, jotka he olivat kokeneet erityisen inspiroiviksi ja hyödyllisiksi. Osalla vastaajista puolestaan oli haastattelun aikana auki kurssilla käytetty oppimisympäristö, josta he saattoivat muistutella mieliinsä koulutusjaksojen sisältöjä ja sen pohjalta nimetä yksittäisiä asioita tai teemoja, jotka he kokivat erityisen mielenkiintoisiksi. Osa ei ollut palannut koulutusmateriaalien pariin, eikä siten kyennyt nimeämään yksittäisiä aiheita.

Niiden kohdalla, jotka nimesivät yksittäisiä teemoja, vastaukset jakautuivat siten, ettei niiden joukosta ollut mahdollista tunnistaa yleisiä suosikkeja. Toisaalta, aiheiden suosion arviointi ei ole edes mielekäästä, koska vain osa vastaajista nimesi yksittäisiä aiheita. Useampi vastaaja tyytyi toteamaan, että joukossa oli paljon kiinnostavia aiheita, mutta ei nimennyt niitä tarkemmin. Kukaan ei kokenut, että mikään ei ollut kiinnostavaa. Vastauksista saatiin sellainen käsitys, että osallistujien mielestä teemojen ja aiheiden kokonaisuus oli laaja ja jokaiselle löytyi niiden joukosta mielenkiintoisia teemoja. Mielenkiintoinen huomio on myös se, että ne, jotka nimesivät itselle mielenkiintoisia teemoja ja aiheita, nimesivät niitä huomattavan paljon. Tämä viittaa siihen, että aiheiden ja teemojen joukossa oli ainakin näiden vastaajien mielestä paljon mielenkiintoisia ja hyviä aiheita, sekä siihen, että luentojen aiheita ja teemoja pidettiin tärkeänä osana koulutuksen antia. Vaikka, kuten aiemmin huomattiin, keskustelut luentojen yhteydessä ja vapaa-ajalla olivat yksi koulutuksen tärkeimmäksi koetuista anneista, koettiin myös koulutuksen tiedollinen sisältö, käsitellyt teemat ja aiheet tärkeäksi osaksi koulutusta.

Siitä huolimatta, että mielenkiintoisia teemoja nimettiin paljon ja niitä todettiin olleen runsaasti, kaikki teemat eivät kaikkien osallistujien mielestä olleet yhtä kiinnostavia. Kuusi vastaajaa nosti esiin, että osa teemoista oli sellaisia, että ne eivät itselle olleet

kovinkaan kiinnostavia. Useammassa kommentissa toisaalta tuotiin esiin, että vaikka jotkut aiheet tuntuivat itselle melko turhilta, ne saattoivat toisille olla kuitenkin hyödyllisiä. Kommenteista kävikin ilmi, että eri henkilöt olivat kokeneet eri teemat ja aiheet mielekkäiksi.

”tietysti oli joitakin semmosia asioita, joista ei ehkä ite niin paljoa saanut, mutta sitten kun jutteli muiden kanssa niin vähän eri henkilöt oli saaneet eri asioista enemmän”

Tämä saattaa liittyä ryhmän heterogeenisuuteen ja siihen, että joukossa oli eri alan osajia ja erilaisissa tehtävissä toimivia henkilöitä. Sen johdosta myös aiheiden ja teemojen kokonaisuus oli todennäköisesti hyvin vaihteleva ja laaja, että joukossa olisi jokaiselle jotakin. Jos kaikki koulutuksen osallistujat olisivat olleet keskenään yhtä kokeneita ja toimisivat keskenään samanlaisissa tehtävissä, olisi asiakokonaisuus voinut olla helpompi rakentaa niin, että vielä suurempi osa teemoista ja aiheista olisi ollut kiinnostava kaikkien osallistujien mielestä. Tavallaan teemojen ja aiheiden monipuolisuus ja laajuus olikin sekä positiivinen että negatiivinen asia.

”mä uskon, että tästä jää kaikille jotakin ja kaikilla jää jotakin puuttumaan”

Eräs vastaaja totesi kuntajohtamisen kentän olevan niin laaja, että kaikkia asioita on tuskin edes mahdollista käydä läpi yhdellä kerralla.

Koulutusohjelman teemoja käsiteltäessä nousi esiin myös kokonaisuusnäkökulma. Kolme vastaajaa toi esiin, että teemojen joukossa oli sellaisia aiheita, jotka eivät heidän mielestään oikein istuneet koulutuskokonaisuuteen. Kolme vastaajaa puolestaan koki koulutuksen kokonaisuudessaan hajanaiseksi. Yksi heistä kaipasi teemoihin punaista lankaa ja oli sitä mieltä, että ohjelma ei ollut tarpeeksi jäsentynyt. Toinen totesi, että iso rakenne jäi palasiksi ja mietti, mahdettiinko edes tavoitella kokonaisuutta. Kolmannen mielestä jokaisen jakson kohdalla tuntui siltä, kuin olisi mennyt mihin tahansa koulutustapahtumaan, paitsi että tunsivat osallistujat jo etukäteen. Yksittäisiä jaksoja ei sidottu yhteen. Yhteensä jonkinlaisesta hajanaisuudesta raportoi kuusi vastaajaa. Yksi vastaaja puolestaan piti koulutuspäiviä hyvinä kokonaisuuksina. Eräs kritiikkiä antanut vastaaja sanoi, että myös hyviä kokonaisuuksia oli ja toinen huomautti, että josko joku jakso ei kokonaisuutena ollutkaan niin jäsentynyt, niin monta hyvääkin jaksoa oli.

8.4.4 Osallistujaryhmä

Koulutukseen osallistuneeseen ryhmään oltiin yleisesti erittäin tyytyväisiä. Useissa kommentteissa kävi ilmi tyytyväisyys ryhmän jäseniin ja ryhmään kokonaisuudessaan. Monet vastaajat näkivät koulutuksen onnistumisen paljolti hyvän ryhmän ansiona. Kuten keskustelut-luvussa kävi ilmi, haastateltavat olivat varsin tyytyväisiä ryhmän kesken käytyihin keskusteluihin ja kokivat vertaiskeskustelut erittäin tärkeiksi. Myös ryhmän kokoa pidettiin sopivana. Yksi vastaaja totesi, että yhtään suurempi ei ryhmä olisi saanut olla.

Kuten keskusteluista ja koulutuksen aiheista ja teemoista, myös ryhmästä tuli paljon kommentteja. Ryhmään liittyviä kommentteja tuli sekä ryhmään liittyvien kysymysten kohdalla, että myös muiden kysymysten kohdalla. Vaikuttaa siltä, että ryhmä koettiin tärkeänä komponenttina koulutuksen muodostumisessa juuri sellaiseksi, millainen se oli.

Kun haastattelukysymykset liittyivät suoraan ryhmään, tehtiin vastauksista mielenkiintoinen havainto. Sama ryhmän ominaisuus koettiin sekä ryhmän vahvuudeksi, että sen heikkoudeksi, samaan tapaan kuin teemojen monimuotoisuus edellisessä kappaleessa. Tällainen mielipiteitä ja näkemyksiä jakanut ominaisuus oli tässä yhteydessä ryhmän monimuotoisuus. Se keräsi lähestulkoon saman määrän positiivisia ja negatiivisia kommentteja. Neljä vastaajaa piti ryhmän heterogeenisuutta positiivisena asiana, kun toiset neljä vastaajaa piti sitä negatiivisena asiana.

Useissa vastauksissa sitä pidettiin nimenomaan hyvänä ja koulutuksen mielenkiintoa nostavana asiana, että koulutusohjelmaan osallistui erilaisen kokemuspohjan ja koulutustaustan omaavia, samoin kuin eri työvaiheessa olevia ihmisiä. Myös sitä pidettiin positiivisena asiana, että koulutuksessa oli osallistujia joka puolelta Suomea.

”äärettömän tärkeää oli se, että oli kaikenikäistä väkeä, että pääsi sitten peilaamaan näitä kokemuksia erilaisen kokemuspohjan omaavilla ihmisillä”

”Se oli yks syy, tai suola siinä koulutuksessa, että meidän lähtökohdat oli erilaisia”

”hyvä, kun on joka puolelta Suomee”

Negatiiviset tai kriittiset kommentit liittyivät pääasiassa joko tehtäväkenttään ja työnkuvaan tai työkokemuksen määrään. Yksi kommentti liittyi kuntakokoihin. Useassa kommentissa todettiin, että se toi koulutukselle varmasti suuren haasteen, että osallistujajoukko oli sillä tavalla hyvin heterogeeninen, että oli eri alan ja erilaisissa tehtävissä olevia ihmisiä, joilla on erilaisia tarpeita ja intressejä, ja kuitenkin piti rakentaa kaikkia tyydyttävä koulutuskokonaisuus. Tämä nähtiin myös asiana, jonka vuoksi koulutuksen teemoissa ja aiheissa oli jouduttu tekemään kompromisseja ja rakentamaan kokonaisuus, joka tyydytti kaikkia, mutta ei ollut kenellekään aivan ihanteellinen. Tämä tuli esiin jo edellisessä kappaleessa, kun kävi ilmi, että kaikkia aiheita ei aina koettu itselle tärkeiksi. Parissa kommentissa kävi myös ilmi, että joillekin osallistujille oli yllätys, että osallistujajoukko oli niin moninainen ja että joukossa oli eri alojen ihmisiä. He olivat koulutuksen alkaessa olettaneet, että joukko koostuisi vain keskenään samassa tehtävässä toimivista ihmisistä ja asia pääsi siten yllättämään.

Koulutukseen osallistui aivan uransa alkuvaiheessa olevia, vasta tehtävät aloittaneita henkilöitä, kuten myös pitkään tehtävässään olleita, jo uran loppupuolella olevia ihmisiä. Muutamissa kommentteissa tuli esiin, että jos koulutuksessa on mukana todella erilaisissa uran vaiheissa olevia ihmisiä, on haastavaa, että kaikki saisivat koulutuksesta yhtä paljon irti. Tässä tapauksessa kommentteissa tuli esiin, että osan kokeneista johtajista koulutuksesta saama hyöty tuntui jäävän melko vähäiseksi. Vaikutti siltä, että kokeneiden osallistujien osaamisesta ja kokemuksesta oli hyötyä muille osallistujille ja niitä pidettiin arvokkaina. Kuitenkin osan kokeneista johtajista oma oppi vaikutti jääneen vähäiseksi.

”mä haluan, että siellä on kokeneita, että mä luulen että mä saisin niiltä enemmän tai löytäisin sen keskustelun paremmin niiden kanssa, joilla on kokemusta”

”se oli kuitenkin tuoreitten johtajien ryhmä”

Toisaalta kuitenkin ryhmän monipuolisuuteen tyytyväisten henkilöiden joukossa oli myös pitkän uran tehneitä, kokeneita johtajia, minkä perusteella ei voida yksiselitteisesti sanoa, että kaikki kokeneet jäivät ilman keskustelukumppania ja uutta oppia.

Kahdessa kommentissa arveltiin, että ehkä kokeneempien ja vähemmän kokeneiden henkilöiden jaottelu omiin ryhmiin ei välttämättä olisi huono idea. Kummassakaan kommentissa tätä ei painavasti vaadittu, mutta pohdittiin, josko ryhmäjako auttaisi

saamaan koulutuksesta enemmän irti ja johtaisi siten parempaan tyytyväisyyteen. Kaksi muuta vastaajaa puolestaan pohti, olisiko ammatillisesti spesifimmälle kohderyhmälle suunnattu koulutus helpompi toteuttaa sellaisena, että se olisi osuvampi ja kiinnostavampi, eikä siinä jouduttaisi tekemään liikaa kompromisseja, ja tarjoamaan ”jokaiselle jotakin”.

Kuten aiemmin kävi ilmi, monien mielestä juuri joukon monipuolisuus, niin kokemuspohjan kuin ammatillisen taustan osalta oli sen rikkaus. Vastaajien kommenttien pohjalta ei olekaan löydettävissä yksimielistä ja selkeää ratkaisua siihen, millainen ryhmäjako olisi kannattavin.

8.4.5 Coaching

Koulutusohjelmaan oli mahdollista ottaa yhteisten koulutustapaamisten rinnalle henkilökohtainen coaching, joka käsitti kaksi valmennustapaamista ja 360 asteen palautteen. Koulutusohjelman osallistujista seitsemän otti koulutusohjelman ohkeen coachingin, neljä jätti sen ottamatta. Coachingiin liittyen ei haastattelun kysymysrunkoon rakennettu erillisiä kysymyksiä. Jossain vaiheessa haastattelua tutkija kuitenkin kysyi jokaiselta, oliko tämä osallistunut coachingiin, mikä nostatti aina ainakin päällimmäiset ajatukset ja lyhyet kommentit coachingiin liittyen.

Coaching koettiin pääasiassa positiivisena asiana. Ainoastaan yhdessä kommentissa annettiin hieman negatiivista palautetta. Kahdessa kommentissa coachingin todettiin olleen koulutusohjelman paras osio, yhdessä todettiin sen olleen ainakin parhaiden joukossa, jollei paras ja todettiin, että coachingin osuutta voisi jopa lisätä.

”arviointi ja coachaus ... ne anto mulle ehkä sitten enemmän ... niitä mä pidin hyödyllisinä”

”sitä ehkä pidän niinkun parhaana osana kuitenkin itseni kannalta”

”jälkikäteen voi sanoa, että se oli jopa yksi parhaita osioita siinä”

Muutenkin coachingia käsitelleet kommentit olivat hyvin positiivisia. Kolme vastaajaa totesi, että coachingin pohjalta löytyi ratkaisu johonkin omaan työhön liittyvään käytännön tilanteeseen tai ongelmaan. Coachingin hyötynä mainittiin myös, että sen aikana oli kerrankin mahdollisuus keskittyä omaan työminään ja puhua omista asioista.

Lisäksi coachingin mainittiin vahvistaneen omia käsityksiä ja nostaneen esiin omia vahvuuksia ja kehittymisen kohtia.

Ainoassa negatiivisessa kommentissa todettiin, että coachingissa tuntui olleen rahastuksen makua, eikä sitä ollut rakennettu niin, että coachaus olisi ollut strukturoitua.

Ne, jotka eivät osallistuneet coachingiin, jättivät sen pois pääasiassa siitä syystä, että olivat lähiaikoina osallistuneet samankaltaiseen valmennukseen muussa yhteydessä.

8.4.6 Välitehtävät

Tapaamiskertojen välillä suoritettavista välitehtävistä tuli huomattavan paljon kommentteja. Eräs haastateltava sanoi, että enemmistön toiveesta koulutusohjelman tapaamiskertojen väleissä suoritettavia itsenäisiä välitehtäviä oli hyvin vähän. Kuitenkin, koulutusohjelman päättyttyä, haastatteluissa yli puolet vastaajista oli sitä mieltä, että välitehtäviä olisi saanut olla enemmän. Lisää välitehtäviä kaivanneet vastaajat arvelivat, että välitehtävät olisivat syventäneet omaa oppimista ja kannustaneet pohtimaan koulutuksessa läpikäytyjä asioita perusteellisemmin. Useassa kommentissa todettiin, että välitehtävät olisivat saaneet olla haastavampia ja ne olisi ollut hyvä rakentaa siten, että ne yhdistäisivät koulutusjaksot toisiinsa, yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Kahdessa kommentissa todettiin, että onneksi välitehtäviä ei ollut yhtään enempää. Lisäksi yksi vastaaja koki, ettei saanut välitehtävistä oikeastaan mitään lisäarvoa.

8.4.7 Oma työtilanne

Oman työn hektisyyden koettiin vaikuttaneen omaan oppimiseen jonkin verran. Työstä irrottautuminen koettiin hankalaksi ja töitä piti välillä tehdä myös koulutustilaisuuksissa. Myös poissaolot koettiin koulutusta häiritseviksi.

Kolme vastaajaa totesi, että ei pystynyt koulutusten aikana kunnolla irrottautumaan töistään, mikä haittasi keskittymistä ja oppimista. Kaksi vastaajaa totesi, että työt varmasti hetkittäin vaikuttivat omaan keskittymiseen, mutta kun koulutustilaisuuksien ajankohdat olivat ajoissa selvillä, oli mahdollista järjestellä työasiat niin, että minimoi niiden häiritsevän vaikutuksen koulutuksen aikana. Kaksi vastaajaa koki, että vaikka työasioita joutui välillä seuraamaan, ei se häirinnyt keskittymistä. Kolme vastaajaa ei

kokenut työstä irrottautumista ongelmaksi. Näistäkin vastaajista yksi kuitenkin painotti sitä, että koulutusajankohtien selviäminen ajoissa oli erittäin tärkeää.

Neljässä kommentissa todettiin, että nykyään kuntasektorilla omista töistä kokonaan irrottautuminen on varmaan lähes mahdotonta, vaikka se oppimisen näkökulmasta hyödyllistä olisikin. Parissa kommentissa nostettiin esiin, että työasioiden hoitaminen koulutuksen aikana on niin helppoa, kun kaikki tarvittavat laitteet ovat aina mukana. Yksi haastateltava pohdiskelikin, että ehkä ei olisi itse antanut osallistujien käyttää niin vapaasti omia elektronisia laitteitaan luentojen aikana, jos olisi ollut itse luennoimassa.

Toinen työn hektisyyteen liittyvä, häiritseväksi koettu tekijä olivat runsaat poissaolot. Yksi haastateltava totesi, että ryhmän koulutuskuri oli aika huono ja poissaoloja oli paljon. Lähes jokainen vastaaja kertoikin joutuneensa jättämään ainakin jonkun koulutuskerran, tai osan siitä väliin. Moni näistä henkilöistä harmitteli sitä, ettei päässyt osallistumaan kaikkiin jaksoihin. Kolme vastaajaa koki poissaolot erityisen häiritsevinä ja kokonaisuutta hajauttavina tekijöinä. Lisäksi eräs vastaaja totesi, että yhdenkin jakson väliin jääminen voi heikentää kokonaistyytyväisyyttä koulutusohjelmaan. Muutamassa kommentissa puolestaan todettiin, että poissaoloille ei voi mitään ja ne on vain hyväksyttävä.

Kaksi vastaajaa koki oman työn hektisyyden rajoittavan oppimista siten, että omassa työssä työpäivän aikana ei ole mahdollisuutta palata tarkastelemaan kurssilla läpikäytyjä asioita, eikä perehtyä niihin lisää. Myöskään uusien toimintamallien kokeilu ei välttämättä onnistu jatkuvan kiireen vuoksi. Opitun kertaaminen jää vapaa-ajalle ja uudet ideat jäävät kiireen varjoon. Toisaalta yksi vastaaja koki, että oma työ vahvistaa opitun viemistä käytäntöön siitä syystä, että omassa työssä tulee päivittäin kymmeniä johtamistilanteita, joissa uusia opittuja asioita voi kokeilla ja hyödyntää.

8.4.8 Koulutusohjelman käytännön järjestelyt

Koulutusohjelman käytännön järjestelyt koettiin kokonaisuudessaan onnistuneiksi ja hyviksi. Kahden päivän tapaaminen noin kahden kuukauden välein, yhteensä viisi kertaa, oli kaikkien vastaajien mielestä sopiva jaksotus. Pari vastaajaa totesi, että kokonaisuutta olisi ollut mahdollista vielä vähän tiivistää ja ehkä pitää viiden tapaamiskerran sijasta vain neljä. Toisaalta pari vastaajaa oli sitä mieltä, että

tapaamiskertoja olisi voinut olla vielä lisää tai osa jaksoista vaikka kolme päivää kestäviä.

Koulutuspaikkana oli useimmiten Helsinki. Se keräsi muutamia kommentteja. Eräs vastaaja oli sitä mieltä, että olisi hyvä saada muutama tapaaminen myös muualle, koska osallistujat olivat kuitenkin eri puolilta Suomea. Toinen vastaaja taas totesi, että jos omasta kunnasta täytyy lähteä toisaalle koulutukseen, niin siinä tapauksessa Helsinki on helpoin paikka. Ainoaa toisessa kaupungissa järjestettyä jaksoa kiiteltiin muutamissa kommentteissa siitä, että siellä porukka pysyi yhdessä, kun sieltä ei oikein voinut lähteä minnekään. Jossain kommentteissa kuitenkin arveltiin, että Helsinkiin on helpompi saada laadukkaita luennoitsijoita, kuin muualla pidettäviin koulutusjaksoihin. Toisaalta jossain vastauksessa todettiin, että Helsingissä olo aiheutti jonkinlaista hajanaisuutta juuri siksi, että porukka hajaantui niin helposti iltaisin. Pääosa vastaajista tyytyi toteamaan, että käytännön järjestelyt olivat kunnossa, eikä kommentoinut sen enempää.

Sitä pidettiin yhdessä kommentissa hyvänä asiana, että koulutuksen järjestävän organisaation puolelta tapaamiskerroilla oli aina mukana suunnilleen samat henkilöt. Toisaalta kahdessa kommentissa oltiin sitä mieltä, että vaihtelua oli turhan paljon ja että kannattavampaa olisi ollut, että mukana olisivat aina olleet samat henkilöt. Kaksi vastaajaa totesi, että järjestäjän edustajat olivat pääasiassa asiantuntevia ja osaavia. Moni ei kommentoinut järjestäjiä lainkaan.

Koulutusohjelman käytännön järjestelyihin liittyen tuli melko lyhyitä kommentteja. Toisaalta, negatiivisia kommentteja ei tullut lähes lainkaan ja vastausten pohjalta vaikutti siltä, että osallistujat olivat hyvin tyytyväisiä järjestelyihin, eikä heillä siksi ollut erityisen paljoa kommentoitavaa. Moni kuittasi kysymykset toteamalla, että kaikki oli ok. Mahdollisesti kommentteja olisi tullut enemmän, jos järjestelyissä olisi ollut selvästi jotakin puutteita. Nyt kaikki tuntui olevan kunnossa ja siten tukevan oppimista, että osallistujien ei tarvinnut itse huolehtia koulutusjaksojen käytännön asioista, vaan he saattoivat keskittyä rauhassa kehittymiseen ja oppimiseen. Käytännön järjestelyt saattavat myös olla sellainen asia, että niiden oletetaan toimivan, eikä niihin kiinnitetä huomiota muutoin, kuin sitten, jos joku asia ei toimikaan niin kuin pitäisi.

Tämä teema ei vastausten valossa näyttäytynyt erityisen vaikuttavana. Kuitenkin se keräsi joitakin mielenkiintoisia kommentteja, jotka saattavat herättää ajatuksia

koulutuksen kehittämiseen liittyen. Kommenttien määrä oli huomattavasti vähäisempi, kuin useimpien muiden osatekijöiden kohdalla. Muutamia kommentteja herätti koulutuksen hinta, joka oli kommentoijien mielestä melko korkea.

8.5 Osallistujien näkemyksiä kuntajohdon koulutustarpeista nyt ja jatkossa

Koulutuksen järjestävä organisaatio toi ennen haastattelurungon rakentamista käydyssä neuvottelussa esiin, että he toivoisivat selvitettävän koulutuksen osallistujien näkemyksiä siitä, missä asioissa kunta-alalla on tarvetta kouluttamiselle. Vaikka aihe ei suoraan liity tutkimuskysymyksiin, se sopii hyvin tutkimukseen ja tuo mukaan perspektiiviä kuntajohtajien toimintaympäristöstä.

Alla on tiivistettynä 11 kuntajohtajan ajatuksia siitä, mitä haasteita kuntajohtamisessa ja kunta-alalla laajemmin on, joita voitaisiin mahdollisesti kouluttamisen avulla ratkoa. Todettiin, että tässä tapauksessa vastausten tulkinnalle ei ole tarvetta, vaan tärkeää on kerätä vastaukset juuri sellaisina, kuin haastateltavat ne esittivät. Siksi päädyttiin esittämään vastaukset sitaatteina. Vastauksia on tiivistetty tärkeimpien asioiden esiin nostamiseksi. Mitään sellaista ei kuitenkaan ehdottomasti ole lisätty, mitä haastateltavat eivät itse sanoneet.

”Kyl se management-puoli, sen läpikäynti vois olla yks kokonaisuus, ja sitten talous ja tunnusluvut ja seurantaraportointi. Se on niinkun perusta oikeestaan johtamiselle. Et jos sul ei oo tilannetietoja, siitä ennustettu tulevaisuus, ni sit se on ihan järjetöntä mennä leadership-puolelle tai tämmöseen yhteisöllisyyteen. Täällä vaan odotetaan, et jostain ne rahat tulee, semmonen kulttuuri. Ja se tekee haasteelliseksi myös, tän dualismin lisäksi. Et taloudellinen näkemys puuttuu organisaatiosta. Mun mielestä ongelmat on enemmän siellä hardispuolella eikä softapuolella.”

”Se on aika haaste. On niin erilaisia kuntia ja ne tehtävät poikkeavat merkittävällä tavalla toisistaan. Ja tietysti kunnanjohtajien koulutustarpeet noin yleisesti on henkilökohtainen kysymys ja riippuu aina siitä henkilöstä, joka sitä tehtävää tekee. Sitten ne spesifit osaamisalat, tulee osata taloutta ja johtajuutta, että mikä se kapasiteetti ja hallintakyky sitten niihin on”

”Kaikista huonoiten me osataan se oman ajan hallinta ja se oman perheen huomioiminen. Ja se on varmaan yleismaailmallisesti se, minkä kunnanjohtajat osaa kaikista huonoiten. Et, miten pidetään oma mieli terveenä ja oma pesä puhtaana ja oma koti kasassa, kun tätä työtä tehdään, joka vie kaikki päivät ja yöt.”

”Se tällöisten sähköisten välineiden, toimintatapojen ja muutoksen aikaansaamiseksi voi olla, että niiden käyttämiseen olisi ihan hyvä antaa koulutusta. Että miten sitä toimintaa organisoidaan uudelleen hyödyntäen näitä sähköisiä välineitä.”

”tossa nyt on huomannut viime vuosina, että koulutusrakenne on jonkin verran muuttunut ja on alkanut tulemaan erilaisilla koulutuspohjilla olevia ihmisiä, niin sanotaanko, olis hyvä tehdä semmosia teemakokonaisuuksia. Oli ne sitten kunnallisoikeuteen, kunnallistalouteen liittyviä. Niitä koulutuksia on hyvä niputtaa ja hakea niihin ihmisiä, jotka ei välttämättä oo niiden omilla vahvuusalueillaan. Ja sit ehkä semmonen toinen, että noi organisaatioteoriat ja organisaatioiden johtaminen on oma maailmansa. Kyllähän meillä erilaisia organisaation johtamiskuvioita on vaikka millä lailla tarjolla, mutta se, että miten paljon niitä on tarjolla kunta-alalle ja kuntakontekstiin, niin se on sitten vähän toinen asia.”

”Tässä ajassa, missä nyt eletään, näissä muutoksen hetkissä, niin kyllä se kai kaiken kaikkiaan sen muutoksen tekemisen maailma olisi ehkä sellainen, johon olisi meitä kuntajohtajia syytä haastaa. Ja jotenkin niin, että siellä pitäisi olla jokin muutosprosessi kesken, jonka ohella sä tekisit jotain opintoja tai osallistuisit johonkin koulutukseen. Ja sit jotain muuta, mitä mä ajattelin, niin ehkä siis niinkun tällöinen suhdannetoiminta, että millä tavalla me oikeasti liikutaan tässä meidän toimintaympäristössä ja pystytään havaitsemaan ne muutokset ja tarpeet, jotka syntyy siitä, että ympäröivä yhteiskunta, yritysmaailma muuttuu. Että mikä se meidän rooli siinä on ja minkälaista suhdannetoimintaa se vaatii.”

”Jos ajatellaan johtajuutta, niin tää kuntajohtajan problematiikka on tässä kahden tai jopa kolmen johtajan, johtajuusjärjestelmän yhtä aikaa päällä oleminen. Et on vähän niinkun kaks johtamisjärjestelmää, kun otetaan ay-liike, niin oikeestaan kolme johtamisjärjestelmää yhtä aikaa, ja sen sujuvaksi tekeminen, se on semmonen yks iso juttu. Nyt on tietysti tää verkostojen johtaminen, eli eletään tänä päivänä aikamoisissa verkostoissa, eli useiden kuntien yhteenliittymien ohjaaminen on yksi haasteellinen

konserni, niiden johtaminen on haasteellista. Hyvä johtoryhmätyöskentely on aina semmosta, miten saa siitä lähipiiristä parhaan irti.”

”Tietyllä tavalla oman itsensä kautta niiden erilaisten asioiden ottaminen ja sietäminen ja kohtaaminen. Ja yks asia, mikä on tietysti melkein kaikissa asioissa: se ihmisten kohtaaminen, vuorovaikutus, henkilöstöhallintaan liittyvät asiat. Et jotenkin se, ja tietyllä tavalla sen oman työhyvinvoinnin ja oman työn järjestämiseen liittyvät asiat.”

”Kyllä nyt tuntuu, että on ajat sellaset, että on ja tulee suuria muutoksia, kuntarakenne ja sote, ja sitten muutenkin näyttää, että yhteiskunta kehittyy. Tää järjestelmä, dualistinen johtamisjärjestelmä, mikä kunnissa on, niin se vaatii kunnanjohtajalta yhä enemmän ja enemmän. Ja kyllä siinä sitten tulee se jaksaminen ja omat toimintatavat, ja siihen liittyvät musta nousee tärkeimmäksi asiaksi. Että kyllä sillä lailla se johtamisen johtamisen kehittäminen on sitten varmaan se minun mielestä se lähivuosien tärkein asia. Kyllä nää muut asiat tulee ja vie mennessään, mutta miten sitä pakettia vie ja siitä pystyy sitten selviytymään siinä ristiaallokossa, niin se on varmaan haaste.”

”Mä luulen, että kuntajohtajat aika hyvin tömmöstä faktaperustaista tietoa saavat niistä muutoksista, mitä on menossa ja niistä paineista, että kysymys on sitten enemmänkin tämmöisestä, miten kuntajohtaja itse pystyy käsittelemään muutoksia. Mä ajattelisin, että koulutuksessa tän tyyppinen, että kuntajohtajat tulee yhteen ja tulee ikään kuin vertaistukea ja jonkin verran vertaistukea myös semmosilta, jotka tulee eri puolelta Suomea. Ehkä sen tyyppisestä olis aivan erityisesti hyötyä, että luodaan tämmöinen puitteisto, missä tää vertaistuki toteutuu.”

”Se kokemus, mikä tästäkin on päällimmäisenä mielessä, että jos ei haluta muutosta, niin sitä ei sit haluta. Muutoksessa mun mielestä pitäis kouluttaa ihmisiä ja sitä, miten semmosta muutosta viedään läpi. Mut josset sä halua sitä muutosta, niin mitä sä semmosta koulutusta käyt. Mun mielestä muutoksen hallinta on vaikeeta. Tavallaan se, et jos joutuu pakolla. Sitä mieltä mäkin oon, et pakolla ei kannata mitään tehdä, mutta silloin sä et pysty ajattelemaan kirkkaasti tai kunnolla, jos sä vaan vastustat jotain. Että asioita vastustamalla ei tuu mitään tulosta. Pitäis löytää niinkun se, että okei tää on huono juttu, mutta mun on pakko tehdä tää, niin mitenäs mä sitten tästä menisin eteenpäin. Jotenkin tää johtajuuden hallinta ja muutoksen hallinta.”

Kuntajohtajien kommenteissa esiintyy useasti termi muutos. Muutokseen liittyen oma osaaminen ja sen kehittäminen, sekä erityisesti oma jaksaminen nousevat esiin kuntajohtajien vastauksissa kysymykseen, missä asioissa kuntakentällä olisi kehitettävää. Myös kunta-alan erityispiirteiden ymmärtäminen sekä kunta-alalla toimimiseen tarvittava perusosaaminen nousevat esiin kehittämistä tarvitsevana tekijöinä. Lisäksi johtotehtävissä toimivien henkilöiden vertaiskeskustelun tarve nousee esiin. Edellä mainittujen aiheiden lisäksi monipuolinen ja muuttuva toimintaympäristö vaikuttaa nostavan esiin laajan kirjon erilaisia näkemyksiä kuntajohtajien ja kunta-alan kehittämistarpeista. Yksittäisten henkilöiden koulutustarpeet saattavat olla keskenään hyvinkin erilaisia. Parhaiten vaihtelevat koulutustarpeet tyydytetään laajalla ja monipuolisella koulutustarjonnalla, jolloin jokainen voi valita vaihtoehtoista itselleen ajankohtaisimmat ja tarpeelliset koulutusohjelmat.

9 Pohdinta

9.1 Koulutuksen onnistuminen ja kehittämisen kohdat

Tarkasteltavan koulutusohjelman voidaan katsoa onnistuneen melko hyvin. Seitsemän osallistujaa yhdestätoista, eli 64 % osallistujista oli joko täysin tai melko tyytyväisiä koulutukseen. Neljä henkilöä, eli yli kolmannes osallistujista, oli kuitenkin ainakin osittain tyytymättömiä koulutusohjelmaan, minkä perusteella koulutusohjelmassa on vielä kehitettävää.

Osallistujien odotuksissa oli jonkin verran eroja, ja ensimmäinen tyytymättömyyden aiheuttaja ja kehittämisen kohta voi löytyä sieltä. Kuten Romana (2007) esittää, kouluttajan ja koulutettavan erilaiset odotukset saattavat aiheuttaa tyytymättömyyttä. Myös osallistujien keskinäisten odotusten eroavaisuudet luonnollisesti aiheuttavat haasteita koulutusohjelmalle. Tässä koulutuksessa osallistujien odotukset vaihtelivat sen verran laajasti, että kaikkia odotuksia ei olisi ollut mahdollista täyttää yhdessä koulutusohjelmassa. Osa odotuksista oli toisensa osittain poissulkevia, tai niiden yhtäaikaiseen toteuttamiseen vaadittaisiin ainakin todella erinomaista suunnittelua. Osallistujien erilaiset odotukset ja mieltymykset eri toimintatapoihin tuottivat laajan kirjon toiveita ja siten myös laajan kirjon mielipiteitä ja näkemyksiä koulutuksesta. Kuusi osallistujaa koki koulutuksen täyttäneen odotukset ainakin pääsääntöisesti, neljä ei kokenut odotusten täyttyneen toivotulla tavalla. Koulutuksen suunnittelijoiden tavoitteet eivät ole tarkasti tutkijan tiedossa, eikä niitä siten voitu vertailla osallistujien odotuksiin.

Toisaalta, vaikka yksilöiden odotukset olisivat olleet keskenään samanlaiset, ei voida olla varmoja, kuinka hyvin koulutus olisi silloin vastannut odotuksia. Tässä työssä tutkittava koulutus oli rakennettu tietyille kohderyhmälle, mutta ei tietyille yksittäisille henkilöille. Koulutuksen runko oli valmiina, kun osallistujajoukko valikoitui. Tämä tarkoittaa sitä, ettei koulutusta ole ollut mahdollista räätälöidä juuri osallistuvan joukon tarpeisiin, vaan se on rakennettu suurempaa kohderyhmää ajatellen, johon kaikki osallistujat kuuluvat, mutta ovat vain murto-osa koko joukosta. Näin koulutuksella oli melko tarkat suuntaviivat jo sen alkaessa, eikä siinä siten voitu täysin edetä osallistujien intressien ja tarpeiden pohjalta. Toisaalta, osallistujilla on ollut tiedossa

koulutusohjelman teemat ja aiheet osallistumisesta päätettäessä, joten niiden pohjalta he ovat voineet arvioida, vaikuttaako ohjelma heille sopivalta.

Yksilöiden odotuksia ja mieltymyksiä ei varmasti voi täysin yhtenäistää, mutta joitakin mahdollisuuksia odotusten parempaan täyttämiseen voidaan ehdottaa. Yksi vaihtoehto on osallistujien toiveiden ja tarpeiden kartoittaminen etukäteen ja koulutusohjelman rakentaminen osallistujien toiveiden pohjalta. Collins ym. (2004) arvelevat, että syynä koulutuksen epäonnistumiseen voi usein olla juuri puutteellinen tarpeiden arviointi etukäteen. Jos arviointia ei suoriteta, saatetaan koulutuksessa keskittyä sellaisiin teemoihin, jotka eivät osallistujien kohdalla ole tarpeellisia (Collins ym. 2004). Tämän diplomityön kohdekoulutuksessa oli kaikki osallistujat haastateltu ennen koulutusohjelman alkua, ja siten pyritty selvittämään osallistujien tarpeita. Kuitenkin, koulutusohjelman teemat olivat jo valmiina ennen näiden haastattelujen toteuttamista, joten suuret linjat oli jo määritelty. Toinen vaihtoehto, jolla voidaan pyrkiä varmistamaan odotusten täyttyminen, on koulutusohjelman äärimmäisen tarkka kuvaus koulutuksen markkinointivaiheessa, jolloin osallistujilla on osallistumispäätöksen tukena ja kurssin alusta lähtien selkeä käsitys sen asiasisällöistä ja koulutusmetodeista. Yksi vaihtoehto on myös koulutusohjelman suuntaaminen tarkemmin rajatulle kohderyhmälle, jolloin voidaan arvioida osallistujilla olevan keskenään yhteneväisemmät odotukset, kuin mitä heterogeenisemmässä ryhmässä.

Osallistujaryhmän heterogeenisuus nousi esiin joissakin haastatteluissa. Se nousi esiin eri teemojen kohdalla ja sen koettiin vaikuttaneen siihen, että koulutuksesta oli rakennettu kompromissi, joka tarjosi jokaiselle jotakin, mutta ei ollut aivan täysosuma kenellekään. Ryhmän heterogeenisuuden katsottiin ohjanneen myös teemojen suunnittelua niin, että jokaiselle tarjottiin joitakin kiinnostavia teemoja, mutta joukossa oli myös jokaiselle turhia aiheita. Mahdollisesti teemojen laaja kirjo hankaloitti yhdenmukaisen koulutuskokonaisuuden rakentamista. Muutama osallistuja kaipasi homogeenisempaa ryhmää, joko kokemuksen määrän tai työtehtävän ja osaamisen suhteen.

Vaikka ryhmän monipuolisuus nousi usein esiin, siihen negatiivisena tekijänä viittasi kuitenkin vain neljä vastaajaa. Heidän vastauksissaan kyseinen teema nousi esiin huomattavan useasti haastattelujen aikana. Kuitenkin, neljän vastaajan mielestä ryhmän

monipuolisuus oli yksi koulutuksen hienous, sillä keskustelut tarjosivat laajan kirjon näkemyksiä, kun koulutuksessa oli osallistujia eri aloilta ja erilaisella taustalla.

Popper (2005) esittää, että eri työvaiheessa olevat henkilöt tarvitsevat erilaista koulutusta, sekä koulutuksen rakenteen, että sisällön kannalta. Myös Junkkari (2007) painottaa koulutettavan elämänvaiheen huomioimista. Näiden näkemysten pohjalta kahden osallistujankin ehdottama koulutuksen tarjoaminen erikseen kokeneemmille ja uransa alkuvaiheessa oleville saa tukea. Kuitenkin on muistettava, että ryhmän monipuolisuuteen tyytyväisiä ja tyytymättömiä henkilöitä oli saman verran, jolloin yksiselitteistä johtopäätöstä ei tässä asiassa ole vastausten pohjalta tehtävissä. Lisäksi tutkimuksen lähdeaineistosta vain kaksi artikkelia (Popper 2005 sekä Junkkari 2007) viittaa aiheeseen, jolloin kirjallisuudenkaan perusteella ei voida tehdä aiheesta perusteltuja johtopäätöksiä.

Kuten aiemmin kävi ilmi, neljä vastaajaa piti juuri sitä merkittävänä positiivisena tekijänä, että koulutukseen osallistui ihmisiä eri aloilta ja eri kokemuksella. Monipuolisuutta puoltavien joukossa oli useampi pitkän kokemuksen omaava henkilö, eikä siten voida yksiselitteisesti sanoa, että esimerkiksi juuri kokeneemmat osallistujat olisivat kaivanneet osallistujien jaottelua eri ryhmiin kokemuksen perusteella. Vastausten pohjalta on vaikeaa päätellä, mikä olisi parhaaseen tyytyväisyyteen johtava ratkaisu. Tärkeää varmasti kuitenkin on tuoda esiin, miten monipuoliselle tai tarkasti rajatulle ryhmälle koulutus on suunniteltu, jotta negatiivisilta yllätyksiltä vältytään ja koulutukseen valikoituu sellaisia henkilöitä, joille suunniteltu kokoonpano tuntuu sopivalta. Tässä koulutusohjelmassa kaikki eivät olleet tyytyväisiä kokoonpanoon, eivätkä kaikki tienneet ennen koulutusohjelman alkua, miten eri kokemuksen ja työtaustan omaavia henkilöitä koulutusohjelmaan osallistui.

Koulutusohjelman hajanaisuuden mainitsi kolme neljästä osallistujasta, jotka eivät olleet oikein tyytyväisiä koulutusohjelmaan. Myös tyytyväisistä osallistujista moni raportoi jonkinlaisesta hajanaisuudesta. Koulutusohjelma kokonaisuudessaan koettiin hajanaiseksi tai yksittäiset jaksot nähtiin sekavina. Yksi vastaaja kommentoi, että teemat vaikuttivat paperilla hyviltä, mutta sitten jokin ei vaan toiminut. Onkin mahdollista, että suunnitteluvaiheessa kokonaisuus on ollut hyvin rakennettu, mutta yksittäiset koulutusjaksot ovat epäonnistuneet ja jääneet hajanaisiksi. Toisaalta muutama vastaaja kehui, että ohjelmassa oli myös hyviä jaksoja. Voikin olla, että osa koulutusjaksoista on

ollut onnistuneita, mutta joukossa on ollut myös vähemmän onnistuneita jaksoja, mikä on heikentänyt kokonaistyytyväisyyttä.

Kritiikkiä annettiin myös siitä, että yksittäisiä jaksoja ei sidottu yhteen. Jaksojen välissä oli aina noin kaksi kuukautta aikaa, jona edellisen koulutusjakson asiat pääsivät unohtumaan ja uusi jakso aloitettiin uusilla teemoilla, sitomatta sitä mitenkään edelliseen jaksoon. Mahdollisesti jaksojen sitominen yhteen, esimerkiksi itsenäisesti suoritettavin välitehtävin, loisi koulutuksesta jo huomattavasti yhtenäisemmän ja kokonaisemman.

Tutkimuksessa kävikin ilmi, että valtaosa osallistujista olisi kaivannut enemmän **välitehtäviä**, vaikka ne koulutuksen alussa jätettiin minimiin juuri enemmistön toivomuksesta. Välitehtävien sisältöjä on kuitenkin tärkeää huolellisesti miettiä, jotta niistä saadaan kokonaisuutta tukevia, haastavia ja mielenkiintoisia. Välitehtävien tarkoitus tulee olla ajatteluun ja reflektointiin kannustaminen, eikä pelkästään määrätyn tehtävän suorittaminen.

Varmasti välitehtävien lisäksi on syytä miettiä myös koulutusohjelman **kohderyhmää**. Onko kenties tarpeen kaventaa kohderyhmää, tai rakentaa vaikka kaksi samankaltaista, mutta hieman eri kohderyhmille suunnattua koulutusohjelmaa? Jos tämä ei tunnu järkevältä, on syytä ainakin selkiyttää koulutuskokonaisuuden tavoitteita ja niiden kautta myös sisältöjä ja teemoja. Kun iso kuva on yhtenäinen, on tärkeää vielä rakentaa pienistä kokonaisuuksista toimivia, jotta kokonaisuus toimii. Varmasti koulutusohjelman kokonaisuuden kehittämiseen on useita eri vaihtoehtoja ja koulutuksen suunnittelijoillakin voi jo ensimmäisen kokemuksen jälkeen olla lisää ymmärrystä kohderyhmän intresseistä ja uusia ideoita koulutusjaksojen liittämiseksi tiiviimmin yhteen, eheäksi kokonaisuudeksi.

Kokonaisuutta koskevissa kommentteissa oli sen verran hajontaa, että ei ollut tunnistettavissa yksittäistä asiaa, joka koettiin erityisesti hajanaisuutta aiheuttavaksi, vaan syitä jonkinlaiseen hajanaisuuteen löydettiin eri tekijöistä. Se, mikä jonkun mielestä oli epäselvää, saattoikin toisen mielestä olla hyvin jäsennelty kokonaisuus. Yllä esitettiin joitakin mahdollisia keinoja selkiyttää koulutusohjelman kokonaisuutta. Kokonaisuuden hajanaisuuteen viitattiin haastatteluissa sen verran usein, että siihen varmasti on syytä kiinnittää huomiota.

Luentoja mahtui koulutusohjelmaan lukuisia ja yksittäisiä mieleisiä luentoja nimenneet vastaajat kokivat monet **teemat** mielenkiintoisiksi. Kukaan ei maininnut, että huomattava osa teemoista olisi tuntunut turhilta. Vaikka kokonaisuutta kritisoi, niin haastattelujen perusteella moni osallistuja löysi koulutusjaksojen teemoista useita itseä kiinnostaneita. Ne, jotka nimesivät yksittäisiä mielenkiintoisia luentoja, nimesivät niitä paljon, mikä antoi sellaisen kuvan, että asiasisältö koettiin hajanaisuuskritiikistä huolimatta melko onnistuneeksi. Kun tarkastellaan luvussa 3.3 esiteltyä kunta-alan tilannetta ja sen haasteita ja verrataan niitä sivuilla 39-40 esiteltyihin koulutusohjelman pääteemoihin, löytyy näistä paljon yhteneväisyyksiä, mikä vahvistaa käsitystä siitä, että koulutusohjelmassa käsitellyt aiheet olivat tärkeitä ja ajankohtaisia. Ainakin kuntakonsernin uudistuminen, muutoksen johtaminen, verkostojen tärkeys, palvelujen kehittäminen ja henkilöstövoimavarojen johtaminen ovat teemoja, jotka löytyvät sekä koulutusohjelmasta, että luvussa 3.3 esitellyistä ajankohtaisista näkemyksistä kunta-alan tilanteesta. Nämä teemat nousivat esiin myös haastatteluissa, toiset useammin ja toiset harvemmin. Ainoa kritiikki suoraan teemoja kohtaan oli se, että joukkoon mahtui niitä teemoja, jotka eivät olleet kaikkien mielestä yhtä kiinnostavia. Oli kuitenkin niin, että eri henkilöt kokivat eri teemat kiinnostaviksi, eikä joukosta ole helppo karsia pois turhia, koska ne riippuvat siitä, keneltä kysytään.

Jokaisen teeman kävi alustamassa siihen erikoistunut ammattilainen ja siten myös esittäjät ja erityisesti heidän esityksensä saattoivat vaikuttaa aiheiden ja teemojen kiinnostavuuteen. **Luennoitsijoita** pidettiin kuitenkin pääasiassa erittäin pätevinä. Todennäköisesti vaihtelua oli enemmänkin siinä, miten mielenkiintoiseksi kukin puhuja oli oman esityksensä rakentanut. Kuten eräs haastateltava totesi, koulutuksen osallistujat ovat hyviä puhumaan ja esiintymään. Siten he ovat saattaneet olla tavallistakin kriittisempi yleisö esiintymistä ajatellen. Yksi osallistuja myös kommentoi, että alustajat eivät ymmärtäneet, että kuulijatkin olivat jollakin tasolla. Mahdollisesti entistä huolellisempi kohderyhmän huomioiminen myös luennoitsijoiden taholta tehostaa luentojen vaikutusta entisestään.

Koulutusmetodit ovat haastava kysymys, koska niihin liittyen jokaisella on omat mieltymyksensä. Tässä koulutuksessa metodeina käytettiin pääasiassa luentoa ja sen pohjalta käytyä ryhmäkeskustelua. Tämä toimi huomattavan hyvin tässä ryhmässä, mikä varmasti vaikutti monen positiiviseen kokemukseen koulutuskokonaisuudesta. Moni

osallistuja koki luentojen kuuntelemisen mielekkääksi ja vielä useampi osallistuja koki keskustelemisen tärkeäksi ja vaikuttavaksi oppimistavaksi. Tämän ryhmän kokemusten pohjalta luennot ja keskustelut toimivat oikein hyvin koulutusmetodeina. Tämä on kuitenkin sellainen asia, joka riippuu paljon ryhmästä ja sen muodostavista yksilöistä. Jokaisella yksilöllä on omat mieltymykset koulutusmetodien ja oppimistapojen suhteen ja ne voivat saman ryhmän jäsenillä olla keskenään hyvinkin erilaisia. Seuraavan koulutusryhmän yksilöiden mieltymykset voivat olla aivan toisenlaiset, kuin tämän ryhmän yksilöillä. Tämänkin vuoksi jonkinlainen etukäteen suoritettava kartoitus osallistujien tarpeista ja toiveista on varmasti paikallaan, sekä myös käytettävien metodien esittelemine jo markkinointivaiheessa.

Keskustelut ovat korkeassa asemassa olevien johtajien koulutuksessa perusteltuja, sillä normaalissa arjessa keskustelukumppaneita voi olla vähän tai ei lainkaan. Ylimmillä johtajilla on usein vain alaisia, eikä alaisten kanssa ole aina mahdollista keskustella kaikista asioista, eivätkä heidän kanssaan ole mahdollisia tässä koulutuksessa tärkeiksi koetut vertaiskeskustelut. Se, että osallistujat pääsivät jakamaan ajatuksia muiden samassa asemassa toimivien ihmisten kanssa, koettiin erityisen tärkeäksi ja hyväksi asiaksi. Keskustelujen määrä ja riittävät mahdollisuudet niiden jatkamiseksi myös vapaa-ajalla on tämän tutkimuksen tulosten perusteella syytä säilyttää ennallaan tulevaisuakin koulutuksissa. Mitä kannattaa miettiä, on se, että kaikilla osallistujilla olisi tarpeeksi samanlaisessa tilanteessa olevia keskustelukumppaneita, joiden kanssa käydä vertaiskeskustelua. Tässä koulutuksessa suurin osa oli tyytyväisiä keskustelukumppaneihin, mutta jokunen vastaaja ei kokenut ryhmästä löytyvän samassa tilanteessa olevia henkilöitä, joiden kanssa käydä läpi itselle ajankohtaisia ja tärkeitä asioita. Jälleen tullaan kohderyhmään ja kysymykseen siitä, kannattaisiko koulutus suunnata tarkemmin rajatulle kohderyhmälle. Toisaalta useampi vastaaja painotti erilaisten näkökulmien tärkeyttä keskusteluissa, joita saadaan juuri monipuolisen ryhmän ansiosta.

Jos ryhmässä on yksilöitä, jotka eivät välitä keskusteluista, aiheuttaa se riskin, että he eivät koe saavansa koulutuksesta tarpeeksi irti. Tässä koulutuksessa kävi niin ainakin yhden osallistujan kohdalla. Haasteena onkin rakentaa kaikkien oppimista tukeva koulutusohjelma. Mahdollisesti osallistujien oppimistyylien selvittämisellä etukäteen ja koulutusohjelman rakentamisella sellaiseksi, että se elää entistä enemmän osallistujien

tarpeiden mukaan, voidaan varmistaa onnistuneen oppimiskokemuksen tuottaminen mahdollisimman monelle osallistujalle.

Vaikka luennot koettiin hyviksi, voitaisiin silti miettiä, olisiko koulutusohjelmassa tarvetta syvällisempään oman johtajuuden ja toiminnan reflektointiin ja pohdiskeluun. Vaikka ajankohtaiset teemat ja niitä käsitelleet luennot koettiin yleisesti mielenkiintoisiksi, voidaan miettiä, toisiko koulutuksen syventäminen hieman henkilökohtaisemmalle tasolle mukaan sitä osan kaipaamaa haastetta.

Coaching oli vapaaehtoinen lisäosa koulutusohjelman rinnalle, ja se käsitti kaksi tapaamiskertaa sekä 360 asteen palautteen. Seitsemän koulutuksen osallistujaa osallistui coachingiin. Coaching koettiin äärimmäisen hyväksi, ja se keräsi lähes pelkkiä positiivisia kommentteja. Osallistuja, joka ei muuten kokenut hyötyneensä koulutuksesta kovin paljoa, koki coachingin kuitenkin hyödylliseksi. Myös muut sen ottaneet kokivat sen hyväksi ja useampi henkilö oli coachingin avulla löytänyt ratkaisun johonkin omaan tai omassa työympäristössä vallinneeseen ongelmaan. Eräs henkilö, joka ei ottanut coachingia, totesi haastattelussa, että ehkä olisi hyvä, että coaching olisi pakollinen kaikille ja kuuluisi osaksi koulutusohjelmaa.

Keskustelujen yhteydessä nousi esiin huoli siitä, saivatko hiljaisemmat ryhmän jäsenet osallistua keskusteluun tarpeeksi. Tosin ei ole aivan selkeää, kaipasivatko hiljaisemmat itse lisää puheenvuoroja, vai olivatko muut ryhmän jäsenet huolissaan heidän osallistumisestaan. Coaching onkin varmasti siitäkin syystä hyödyllinen, että se tarjoaa kaikille oman hetken, jolloin jokainen varmasti pääsee ääneen ja saa puhua itseä mietityttäneistä asioista. Myös sen johdosta, että kyseessä on melko monipuolinen ryhmä, korostuu coachingin tärkeys sen tarjotessa mahdollisuuden keskittyä itselle tärkeisiin teemoihin. Yksilöllisen osuuden liittäminen koulutuskokonaisuuteen vaikuttaakin toimivalta. Eri koulutusmetodien yhdisteleminen on myös tällä hetkellä kehittäjien suosiossa. Collins ym. (2004) tekivät vuosina 1982-2001 toteutettuja kehittämisinterventioita tutkiessaan huomion, että kehitys on selvästi ollut kohti monipuolisia koulutusmetodeita yhdistäviä koulutusohjelmia.

Coaching onkin varmasti perusteltu osa tätä johtajuuskoulutusohjelmaa. Sen mahdollinen liittäminen kiinteäksi osaksi koulutusta saattaa kuitenkin karsia osallistujia, jotka eivät koe coachingia itselleen tärkeiksi. Toisaalta kaikki coachingin ottaneet

osallistujat kokivat sen tyytyväisyyttä lisääväksi ja oppimista vahvistavaksi tekijäksi, minkä pohjalta sen liittämistä kannattaa harkita. Coachingin kohdalla saattaa keskusteluun nousta koulutuksen hinta, joka muutamissa kommentteissa koettiin melko korkeaksi. Coachingin sisältyessä koulutukseen, sen hinta nousisi entisestään. Tämän vaikutuksia kurssin kysyntään kannattaa varmasti myös miettiä. Toisaalta, kukaan ei sanonut jättäneensä coachingia pois sen hinnan vuoksi, joten ehkä se ei ole kynnyskysymys.

Osallistujat kokivat **poissaolojen ja työskentelyn koulutusjaksojen aikana** jonkin verran häiritsevän oppimista ja keskittymistä. Useampi vastaaja kuitenkin totesi, että kuntasektorin tilanne on sellainen, ettei työn vaikutuksilta voi välttyä. Tätä ei varmasti voida koulutuksen keinoin muuttaa, mutta mahdollisesti joitakin keinoja saattaa olla paremman keskittymisen saavuttamiseksi. Esimerkiksi yksi vastaaja pohti, että ehkä henkilökohtaisten elektronisten laitteiden, kuten älypuhelinien ja kannettavien tietokoneiden, käyttöä luentojen aikana voisi olla syytä rajoittaa. Tämä on varmasti sellainen asia, jota voisi miettiä. Lisäksi muutama vastaaja arveli, että jonkinlainen sertifikaatin suoritusmahdollisuus saattaisi sitouttaa osallistujia vielä lisää, tai toisaalta vaikuttaa siihen, että koulutusohjelmaan valikoituisi vain erittäin motivoituneita henkilöitä. Jos sertifikaatin suorittamiseen edellytettäisiin esimerkiksi 90% läsnäoloa tai poissaolot tulisi korvata jotenkin, voisi tämä sitouttaa osallistujia. Mahdollisesti tällainen sitouttaminen myös karsisi osallistujia, mitä tietenkin on jälleen syytä miettiä.

Koulutusohjelman käytännön järjestelyt olivat sellainen teema, joka nousi esiin ainoastaan haastattelukysymysten ohjaamana. Kuten työssä aiemmin todettiin, kaikki haastatteluissa esiin nousseet aiheet eivät tuottaneet yhtä paljon kommentteja. Käytännön järjestelyt tuottivat niitä huomattavan vähän. Suurin osa osallistujista totesi, että kaikki oli ihan kunnossa, eikä innostunut kommentoimaan asiaa sen syvällisemmin. Kiinnostavin huomio oli ehkä koulutuspaikkojen vaikutus koulutuskokemukseen. Yksi vastaaja koki Helsingin koulutuspaikkana aiheuttavan jonkinlaista hajanaisuutta, kun illalla porukka jakautui ja kaikki lähtivät omille teilleen. Samaan teemaan viittasi kaksi vastaajaa, jotka totesivat pienemmässä kaupungissa järjestetyn jakson olleen hyvä sen vuoksi, että siellä porukka pysyi yhdessä. Toisaalta taas kauempaa tulleet osallistujat kokivat Helsingin logistiseksi helpoimmaksi paikaksi tulla. Tämä on ehkä sellainen asia, jota kannattaa pohtia seuraavia koulutuksia järjestettäessä. Voisiko olla

mahdollisesti niin, että tapahtuisi voimakkaampi ryhmäytyminen, jos koulutusjaksot järjestettäisiin esimerkiksi koulutuskeskuksissa pienemmillä paikkakunnilla? Voisiko tämä vahvistaa osallistujien tyytyväisyyttä? Toisaalta sitten nousee esiin kysymys siitä, karsisiko koulutuksen vieminen pois pääkaupunkiseudulta kaukaa tulevia osallistujia logististen ongelmien vuoksi.

Tässä oli kyseessä perinteinen luokkahuonemainen koulutus, jossa koulutus toteutettiin irrallaan osallistujien omista työtehtävistä. Vaikka työn ohessa tapahtuva oppiminen on yleistymässä koulutuksen kentällä, tuntui tällaiselle perinteiselle koulutusohjelmalle olevan tarvetta kuntajohtajien parissa. Yksi vastaaja totesi, että tällaisessa omasta työstä irrottavassa koulutuksessa on tilaa ajatella. Kaksi vastaajaa totesi, että jo se on arvokasta, että pääsee pois arjen työelämästä, pohtimaan asioita rauhassa ja muiden kanssa. Useampi vastaaja painotti vertaiskeskustelujen ja verkostoitumisen tärkeyttä. Nämä asiat ovat sellaisia, jotka ovat korkeille johtajille mahdollisia vain irrallisessa koulutusinterventiossa. Vaikuttaakin siltä, että ylimmän johdon koulutustarpeeseen on edelleen syytä vastata ainakin osittain perinteisen koulutuksen keinoin. Tällöin johtajat pääsevät tapaamaan kollegoja ja turvallisessa ympäristössä pohtimaan asioita. Toisaalta luokkahuonekoulutus ei varmasti ole ainoa keino päästä irti omasta työympäristöstä, muiden johtajien ja vertaiskeskustelujen pariin. Se on kuitenkin melko toimiva ja siten hyvä vaihtoehto.

Mahdollisesti luokkahuonekoulutukseen voitaisiin liittää käytännön jakso omassa työympäristössä, jonka aikana johtajat pääsisivät luvan kanssa kokeilemaan uusia johtamismalleja ja työkaluja. Tämän jälkeen he voisivat vielä palata yhteen reflektoidaan kokemuksia. Tavallaan tässä koulutuksessa näin olikin, kun jokaisen jakson välissä oli aina noin kaksi kuukautta aikaa. Selvästi johtajat olisivat kuitenkin tarvinneet lisää rohkaisua, jotta he olisivat innostuneet kokeilemaan uusia oppeja innokkaammin käytännössä. Väliaikojen reflektio ja käytännön kokeilut saattaisivat vahvistaa koulutuksen vaikuttavuutta.

Kuten tulokset-luvussa käytiin läpi, seitsemän yhdestätoista osallistujasta koki oppineensa uutta koulutuksen aikana, kaksi koki oppineensa jotakin ja kaksi ei kokenut oppineensa oikein mitään. Selvä enemmistö koki saaneensa hyvää oppia, mikä on positiivinen tulos. Kaikki eivät kuitenkaan kokeneet saaneensa merkittävästi oppia, mikä jättää vielä kehittämisen varaa. Sama tilanne on toiminnan muutoksessa, jonka

koki viisi yhdestätoista osallistujasta, mutta kuusi osallistujaa ei kokenut toimintansa huomattavasti muuttuneen. Koulutuksella saavutettavia tuloksia onkin varmasti vielä mahdollista parantaa. Joitakin eväitä omaan toimintaan sai kuitenkin jopa yhdeksän henkilöä, mikä on huomattavan hyvä tulos.

Tässä kappaleessa läpi käytyjen vaikutustekijöiden pohtiminen, sekä koulutuksen järjestäjän tavoitteiden selkiyttäminen niin itselle, kuin osallistujille auttaa varmasti kehittämään koulutusohjelmasta entistä eheämmän kokonaisuuden, jolla on selkeä kohderyhmä ja tavoite. Kun koulutuksen sisältö ja tavoitteet saadaan muotoiltua selkeiksi, valikoituu koulutusohjelmaan todennäköisemmin henkilöitä, jotka todella hyötyvät ohjelmasta ja saavat siitä silloin positiivisen kokemuksen.

9.2 Vertailu Ylitalon tutkimukseen

Tämän tutkimuksen haastattelujen pohjalta tehtyjä havaintoja vertaillaan Ylitalon (2012) tuloksiin hänen toteuttamassaan tutkimuksessa ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentumisesta. Ylitalo (2012) kehitti väitöskirjassaan kirjallisuustutkimuksen pohjalta vaikuttavuuden rakentumisen systeemimallin, jota käytettiin pohjana tämän tutkimuksen haastattelurungon rakentamisessa sekä neljännen tutkimuskysymyksen muotoilussa. Ylitalon malli esitetään tässä tutkimuksessa sivuilla 5 ja 38.

Ylitalon tutkima koulutus eroaa jonkin verran tämän tutkimuksen kohdekoulutuksesta. Ylitalon tutkimassa koulutuksessa oli yhteensä kahdeksan tapaamiskertaa, joista jokainen oli kolmen päivän mittainen. Tapaamiskerrat ajoittuivat kahden vuoden ajalle, jolloin yksittäisten tapaamiskertojen väliin jäi 2-4 kuukautta. Koulutuksen osallistujia haastateltiin yhteensä viisi kertaa: neljä kertaa koulutusjaksojen väleissä, ja kerran koulutuksen päätyttyä. Tässä tutkimuksessa tapaamiskertoja oli yhteensä viisi, noin kahden kuukauden välein, joista jokainen kesti kaksi päivää. Kokonaisuudessaan koulutus kesti noin vuoden. Osallistujia haastateltiin vain kerran, koulutusohjelman lopussa.

Ylitalon tutkima koulutus eroaa tämän tutkimuksen kohdekoulutuksesta myös koulutusmetodeiltaan, jotka olivat huomattavasti osallistavampia ja haastavampia kuin tämän tutkimuksen kohdekoulutuksessa. Yhteistä koulutuksille kuitenkin on, että molemmat ovat johtajuuskoulutusohjelmia ja tutkimuksille, että niissä on tutkittu

koulutuksen vaikuttavuutta haastattelun keinoin. Ylitalon tutkiman koulutuksen vaikutukset ovat oletettavasti syvällisempiä koulutusohjelman pidemmän keston, useampien ja pidempien tapaamiskertojen, sekä erilaisen orientaation vaikutuksesta. Eroista huolimatta koulutusten vaikutuksia ja tuloksia on mielenkiintoista vertailla keskenään. Ylitalon tutkimaa koulutusta kutsutaan tässä nimellä DLP-koulutus, kuten sitä myös Ylitalon tutkimuksessa kutsutaan. DLP on lyhenne termistä Dynamic Leader Program, joka tarkoittaa ohjauksellista johtajuuskoulutusohjelmaa.

Ylitalon tutkimuksessa DLP-koulutuksen osallistujat toivat esiin, että heidän omat arvonsa ja uskomuksensa vahvistuivat koulutusohjelman aikana. Osallistujat kokivat lisäksi saaneensa lisää ymmärrystä omista kehitymis- ja kasvutarpeistaan, sekä omista kasvu- ja kehitymisprosesseistaan. Koulutuksen koettiin antaneen eväitä ihmisenä ja johtajana kasvamiseen. (Ylitalo 2012, 112-113) Myös tässä tutkimuksessa nousi esiin samansuuntaisia kokemuksia, kuitenkin suoranaiseen ihmisenä kasvamiseen ei kukaan vastaaja haastatteluissa viitannut. Useampi vastaaja kuitenkin koki erityisesti coachingin vahvistaneen omia näkemyksiä sekä tuoneen lisää ymmärrystä omista kehityksen kohteista.

Ylitalon tutkimuksessa osallistujat nostivat esiin myös vahvistuneen itseluottamuksen (Ylitalo 2012, 113). Tässä tutkimuksessa yksi vastaaja kommentoi suoraan itsetuntemuksen ja itseluottamuksen vahvistuneen. Toinen uskoi, että koulutuksen jälkeen osaa taas jatkaa parempana tekijänä ja ammattilaisena. Kolmas totesi, että oli hyvä huomata pärjäävänsä porukassa, että omalla kokemuksella ja näkemyksellä oli väliä, eikä tullut sellainen olo, että olisi ollut liian kokematon tähän porukkaan. Ylitalon tutkimuksessa kävi ilmi, että kokemattomammat saivat itseluottamukselle vahvistusta juuri siitä, kun he huomasivat pärjäävänsä kokeneempien seurassa, ja huomasivat, että omat ajatukset eivät häviä kokeneempien ajatuksille. Tässä tutkimuksessa enemmän nousi esiin se, että kokemattomammat odottivat saavansa kokeneiden puheenvuoroista ja keskusteluista hyvää ja arvokasta oppia. Ainoastaan yksi, edellä mainittu kommentti liittyi ryhmässä pärjäämiseen.

DLP-koulutuksen osallistujat kokivat, että heidän kykynsä ja tapansa tutkiskella omia tunteita kehittyivät huomattavasti koulutuksen varrella (Ylitalo 2012, 114). He myös kokivat herkistyneensä sosiaalisesti niin, että pystyivät paremmin huomaamaan ja tunnistamaan muiden ihmisten tuntemuksia (Ylitalo 2012, 115). Tässä koulutuksessa

yksi vastaaja kommentoi oppineensa ihmisten kohtaamisesta. Ylitalon tutkimuksessa osallistujien omaa työtä ja omaa organisaatiota kohtaan tuntemat tunteet muuttuivat koulutuksen varrella, muutama päätyi jopa vaihtamaan työpaikkaa (Ylitalo 2012, 117). Tämän koulutuksen kohdalla ei, ainakaan tässä tutkimuksessa, tunnistettu sellaisia vaikutuksia.

Ylitalon tutkimuksessa haastateltavat kokivat jonkin verran vaikeaksi arvioida ja erotella koulutusohjelman vaikutuksia (Ylitalo 2012, 118). Aivan sama asia oli havaittavissa tässä tutkimuksessa, kun vastaajilla oli vaikeuksia luetella, mitä he olivat oppineet, tai miten heidän oma toiminta oli mahdollisesti muuttunut koulutuksen vaikutuksesta. Huomataan kuitenkin, että Ylitalon tutkimuksessa kyseessä on selvästi syvällisemmällä tasolla vaikuttava koulutus, sillä osallistujien arviot ja kokemukset heidän oppimistaan asioista ovat syvällisemmällä tasolla kuin tässä tutkimuksessa. Molempien tutkimusten haastatteluvastauksissa ajattelun, ymmärryksen ja näkemyksen kehittyminen vaikuttaa olevan tärkeässä roolissa. Kuitenkin Ylitalon tutkimuksessa vastaajat ovat syvällisemmin eritelleet oppimiaan asioita, kun tässä tutkimuksessa vastaukset olivat usein sen tasoisia, että osallistujat kokivat saaneensa uutta ajattelua ja näkökulmaa, mutta eivät sen tarkemmin eritelleet, millaista. Toisaalta tätä voi osaltaan selittää myös haastattelukysymysten rakenne ja toisaalta se, että tässä tutkimuksessa toteutettiin vain yksi haastattelu, eikä kehitystä seurattu haastatteluin koulutuksen varrella. Ylitalon tutkimuksessa jokaista osallistujaa haastateltiin viisi kertaa, neljä kertaa koulutusjakson aikana ja kerran sen päätyttyä. On myös muistettava, että kyseessä on tavoitteiltaan, orientaatioltaan ja intensiivisyydeltään kaksi toisistaan eroavaa koulutusohjelmaa, eikä tarkoituksena ole vertailla koulutusten laatua tai hyvyttä, vaan tarkastella, voidaanko koulutusten tuloksista ja vaikutuksista, koulutusten eroista huolimatta, kuitenkin tunnistaa joitakin samankaltaisuuksia ja yhtymäkohtia.

Keskustelut koettiin molemmissa koulutusohjelmissa erittäin tärkeiksi (Ylitalo 2012, 125, 140). DLP-koulutuksen metodit perustuivat paljolti osallistujien oman aktiivisuuden ja keskustelujen varaan (Ylitalo 2012, 136), mikä on voinut osaltaan vaikuttaa siihen, että keskustelut koettiin tärkeiksi. Tässä koulutuksessa keskusteluilla oli myös suuri rooli, vaikkakin niitä käytiin pääasiassa alustajien johdolla. Näiden kokemusten pohjalta osallistujien osallistaminen keskustelun keinoin sekä riittävän tilan

antaminen keskusteluille sekä koulutuksen aikana, että vapaa-ajalla vaikuttaa olevan tärkeä asia.

DLP-koulutuksessa tiedollinen asiasisältö oli huomattavasti pienemmässä asemassa kuin tässä koulutuksessa. Siinä osallistujat eivät kokeneet teemoja erityisen merkittävinä tekijöinä koulutuksen kokonaisuudessa. Tässä koulutuksessa asiasisältö puolestaan oli melko suuressa roolissa. Luokkahuonemaisuus ja asiasisällön painotus toivat tähän koulutukseen jonkin verran perinteisen koulutuksen tuntua.

Mielenkiintoista oli, että myös DLP-koulutuksessa nousi esiin eri työtehtävissä ja työvaiheissa olevien henkilöiden osallistuminen samaan koulutusohjelmaan (Ylitalo 2012, 137). Samoin kuin tässä, myös siellä se herätti sekä positiivisia, että negatiivisia kommentteja. Yksi henkilö kaipasi DLP-koulutukseen lisää kokeneita johtajia, mikä oli tilanne myös tässä koulutuksessa yhden henkilön kohdalla.

Molemmissa tutkimuksissa pysähtyminen ja omasta työstä irrottautuminen nostettiin esiin positiivisena asiana. Ylitalo mainitsee, että yksi vastaaja oli kokenut irrottautumisen muuttaneen suhdetta omaan arkeen ja otetta omaan ajankäyttöön. Tässä tutkimuksessa eräs vastaaja kommentoi, että ajatuksia sai laitettua järjestykseen, kun sai pysähtyä ajattelemaan. Kaksi vastaajaa painotti vertaiskeskustelujen merkitystä turvallisessa ympäristössä, irrallaan omasta työstä. Näiden kommenttien pohjalta työstä irrallaan tapahtuva kehittyminen vaikuttaa tarpeelliselta, ainakin johtajille, joilla ei omassa työssään ole aikaa tai mahdollisuutta pysähtyä ajattelemaan, tai kokoontua vertaiskeskustelun ääreen. Tähän sopii hyvin myös Kurténin (2007) ajatus siitä, että koulutus tarjoaa ihmisille aikaa reflektointiin, ajatteluun ja palautumiseen.

DLP-koulutuksen osallistujat kokivat koulutusohjelman mahdollistaneen omasta arkimaailmasta irrottautumisen, koulutukseen ja omaan itseen keskittymisen (Ylitalo 2012, 114). Toisaalta osallistujat olivat kuitenkin kokeneet koulutuksen sovittamisen muun elämän ohien hankalaksi. Aiheutui ristiriitoja ajankäytön suhteen ja työvelvoitteiden ja koulutuksen vaatimukset aiheuttivat valintaristiriitoja. Tämä vaikutti myös puutteelliseen valmistautumiseen ja välitehtävien hutiloivaan suorittamiseen. (Ylitalo 2012, 147) Tässä tutkimuksessa työn vaikutukset nousivat myös esiin melko voimakkaasti. Osa koki työstä irrottautumisen vaikeaksi, mikä hankaloitti keskittymistä; esiin nousivat myös poissaolot ja niiden haitallisuus kokonaisuuden kannalta, sekä se,

että moni keskittyi luentojen ja keskusteluiden sijaan näpyttelemään elektronisia laitteitaan. Kaikki eivät olleet kiinnittäneet huomiota näihin seikkoihin, mutta kuitenkin niitä kommentoitiin huomattavan paljon. Työelämän kiireellisyyden vaikutus näkyikin selvästi molempien koulutusohjelmien kohdalla.

DLP-koulutuksen osallistujat kokivat koulutusjaksojen väliin jäävinä aikoina suoritettujen haastattelujen tukevan oppimista, niissä osallistujat saivat reflektoida kokemuksiaan. Tässä koulutuksessa koulutusjaksojen väliin jäävinä aikoina tapahtuvan oppimisen merkityksen huomioiminen oli jäänyt huomattavan vähäiseksi, mikä varmasti osaltaan heikensi koulutuksen vaikuttavuutta. Väliajoille kaivattiin enemmän haastetta. Toisaalta DLP-koulutuksen osallistujista moni totesi, että koulutuksen ulkopuolella ei yksinkertaisesti ollut aikaa ja mahdollisuutta koulutuksessa läpi käytyjen asioiden käsittelemiseen ja reflektointiin, mikä koettiin harmilliseksi, sillä uskottiin, että reflektointi olisi vahvistanut koulutuksesta irti saatua hyötyä (Ylitalo 2012, 147). Tässä koulutuksessa oli sama tilanne. Osa osallistujista kommentoi, että oman arjen kiireellisyys ei anna mahdollisuutta opitun refleктоimiseen, vaikka se varmasti olisi tarpeen. Kiireen vuoksi myös välitehtävät, jotka olisivat voineet vahvistaa oppimista ja tukea reflektiota, oli jätetty minimiin, joista niistäkin osa lintsasi. Jälleen joudutaan toteamaan kiireisen työelämän rajoitukset kehittymiselle. Myös poissaoloja harmiteltiin molempien koulutusten kohdalla (Ylitalo 2012, 154).

Ylitalon haastatteluissa osa kaipasi koulutusjaksoihin vielä lisää intensiivisyyttä. Esimerkiksi se nostettiin esiin, että koulutuspaikalla yöpyminen olisi voinut luoda ryhmästä vielä tiiviimmän ja yhtenäisemmän (Ylitalo 2012, 127). Tässä tutkimuksessa nousi esiin samansuuntaisia kommentteja, vaikka ei tässäkään kaikkien osallistujien toimesta.

Vertailtavissa koulutuksissa oli sen verran erilaiset orientaatiot, tavoitteet ja sisältö, että opittuja asioita ei ole mielekästä vertailla kovinkaan tarkasti. Kuten ylempänä todettiin, Ylitalon tutkimuksessa vastaajat pystyivät analysoimaan oppimaansa syvemmin, kuin mitä vastaajat tässä tutkimuksessa. Toisaalta siinä oli kyse syvällisemmästä koulutuksesta, jolloin havainto ei ole yllättävä. Ylitalon tutkimuksessa tutkija myös tunsii haastateltavat ja haastateltavien ja tutkijan välistä vuorovaikutusta pidettiin tärkeänä ja omaa reflektiota tukevana asiana. Tässä tutkimuksessa haastattelija

keskusteli jokaisen haastateltavan kanssa vain kerran, jolloin on ymmärrettävää, että pysyttiin yleisemmän tason kysymyksissä ja vastauksissa.

Opitun vertailua mielekkäämpää onkin vaikuttaviksi koettujen asioiden vertailu. On mielenkiintoista, että Ylitalon tutkimuksessa ja tässä tutkimuksessa vastaajat raportoivat yllättävän monien samojen asioiden vaikuttaneen oppimiseen tai koulutuksen vaikuttavuuteen. Keskusteluja pidettiin molemmissa tärkeinä, samoin kuin koulutuskertojen välissä tapahtuvaa reflektiota ja oppimista, mitä kiire ja työn hektisyys kuitenkin häiritsivät. Oman työtilanteen koettiin vaikuttavan voimakkaasti. Ryhmän kokoonpanoa kommentoitiin molemmissa tutkimuksissa yllättävän samalla tavalla. Myös lisää ryhmäytymistä ja intensiteettiä kaivattiin molempiin koulutuksiin. Yhteneväisten vaikutustekijöiden pohjalta voidaan varovasti arvioida, josko nämä molemmissa tutkimuksissa vaikuttaviksi koetut tekijät ovat yleistettävissä muihinkin johtajuuskoulutuksiin. Luotettavasti voidaan kuitenkin todeta vain se, että näissä tutkimuksissa oli löydettävissä jonkin verran samoja vaikutustekijöitä.

9.3 Tutkimuksen onnistumisen ja luotettavuuden arviointi

Tutkimuksen tavoitteet saavutettiin hyvin ja kaikkiin neljään tutkimuskysymykseen saatiin vastauksia ja niiden pohjalta lisää ymmärrystä tutkitun koulutuksen vaikuttavuudesta. Tutkittava joukko oli koulutuksen osallistujamäärän vuoksi melko pieni ja voidaankin miettiä, voidaanko tämän tutkimuksen perusteella tehdä johtopäätöksiä, tai edes arvauksia muiden samankaltaisten koulutusohjelmien vaikuttavuudesta. Toisaalta, vaikuttaa siltä, että joka koulutuksessa on aina hieman eri lähtökohdat ja kriteerit, minkä johdosta koulutusohjelmien välinen vertailu ja tulosten yleistettävyyys ja siirrettävyys on haastavaa. Tämän koulutuksen seuraavaa osallistujaryhmää voitaisiin haastatella samoin kysymyksin, jolloin saataisiin vertailukohta tämän tutkimuksen tuloksille. Tällöinkin tulosten siirrettävyys koskisi kuitenkin vain tämän yhden koulutusohjelman eri toteutuskertoja. Ennen-jälkeen tutkimuksen mahdollisuus toisi lisää materiaalia, jonka pohjalta tutkitun koulutuksen vaikuttavuutta voitaisiin arvioida tarkemmin. Yhtenä vaihtoehtona olisi myös ulkopuolisen tarkkailijan antama arvio kehittymisestä, osallistujien omien haastattelujen lisäksi. Haastateltavien voi olla vaikeaa eritellä, mihin muutoksiin on vaikuttanut juuri koulutus ja mihin mahdollisesti muut elämässä tapahtuvat asiat. Tämä tutkimus toteutettiin sen aineiston pohjalta, mitä oli käytettävissä. Aineiston määrään ja laatuun

nähdessä voidaan olla tyytyväisiä tutkimuksen tuloksiin. Tutkimusprosessi kuvattiin vaiheittain, jotta lukijan on helppo ymmärtää prosessi kokonaisuudessaan.

Tutkimus on ajankohtainen, sillä vaade koulutusten vaikutusten ja tulosten toteamiselle on jo nyt voimakas ja tulee varmasti vain voimistumaan. Syitä tähän voidaan löytää kireästä taloudellisesta tilanteesta, sekä jatkuvasti kiristyvistä kilpailusta, joka asettaa paineita lisätä tuottavuutta ja karsia kustannuksia. Koulutuksiin investoidut summat ovat lisäksi nykyään jo niin suuria, että hyödyttömät koulutukset on karsittava ja jäljelle jääneiden tehokkuudesta saatava todisteita. Kunta-alan johtajuus on valtavissa muutoksissa, minkä johdosta erityisesti kunta-alan johtajuuskoulutusohjelman tutkiminen on juuri nyt äärimmäisen mielenkiintoista ja ajankohtaista. Kunta-ala ei selviydy sen haasteista ilman ansiokasta johtajuutta, jonka kehittämisen aika on viimeistään nyt.

Tutkimuksen tulosten luotettavuuden kannalta positiivisena tekijänä nähdään se, että kaikki tutkitussa koulutusohjelmassa aktiivisesti mukana olleet osallistujat suostuivat haastatteluun ja siten saatiin mahdollisimman kattava aineisto. Haastattelukysymyksiin ja niihin saatuihin vastauksiin liittyen on tärkeää miettiä, kuinka paljon haastattelukysymysten taustalla vaikuttaneet teoriat ohjailivat haastattelussa läpi käytyjä aiheita ja mahdollisesti siten vaikuttivat tuloksiin. Erityisesti tätä tulee pohtia Ylitalon (2012) vaikuttavuuden rakentumisen systeemimallin kohdalla.

Kuten jo aiemmin tässä työssä mainittiin, useimmat vaikuttaviksi koetut tekijät tunnistettiin siten, että ne nousivat haastatteluissa esiin usein ja toistuvasti. Kun haastateltavien annettiin vastata laajasti ja mennä yhden kysymyksen kohdalla halutessaan muihinkin aiheisiin ilman, että heitä keskeytettiin, saatiin tutkimuksessa vapaammin tuotettua, eikä niin tiukasti haastattelukysymyksiin sidottua materiaalia. Tämä on hyvä asia tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Useimmat vaikuttaviksi koetut tekijät nousivat haastatteluissa esiin useiden, eivätkä ainoastaan niihin liittyvien kysymysten kohdalla. Toisaalta, jos näin ei ollut, tuotiin se esiin tulosten analyysissa. Kaikkiin vaikuttaviksi koettuihin tekijöihin liittyen ei haastattelurungossa ollut suoraa kysymystä. Esimerkiksi keskustelut nousivat painavasti esiin yllättäen. Myös välitehtävistä esitettiin paljon mielipiteitä, vaikka niistä ei ollut kysymystä. Käytännön järjestelyt ja luennoitsijat olivat sellaisia aiheita, jotka nousivat esiin lähes poikkeuksetta vain niihin liittyvien kysymysten kohdalla. Luennot olivat aihekokonaisuutena tutkijalta

jokseenkin epäonnistunut jaottelu. Luentoihin kiinteästi kuuluvat keskustelut ja teemat irrotettiin omiksi kohdikseen, jolloin luennot -aihekokonaisuuden alle jäi vain vähän asioita. Muut vaikuttaviksi koetut tekijät herättivät enemmän kommentteja ja niiden kohdalla tuskin tarvitsee olla huolissaan siitä, että ne olisivat nousseet esiin vain sen vuoksi, että niihin liittyen esitettiin kysymys.

Siitä ei voida olla varmoja, jäikö joitakin mielenkiintoisia ja merkittäviä teemoja käsittelemättä sen vuoksi, että ne eivät olleet rakennettuina haastattelurunkoon. Vaikka vastaajat olivat aktiivisia ja esittivät kattavia vastauksia, ja on todennäköistä, että tärkeimmät asiat tulivat käsiteltyä, ohjaa haastattelurunko aina haastateltavien ajattelua, minkä johdosta jotkut aiheet ovat voineet jäädä käsittelemättä. Tutkija pitää haastattelurunkoa kuitenkin edelleen, tutkimustyön ollessa loppuvaiheessa, onnistuneena ja kattavana ja on siten luottavainen siihen, että tärkeimmät asiat saatiin selville. Haastatteluvastaukset käytiin läpi useamman kerran, jolloin varmistuttiin siitä, että kaikki merkittävä aineisto huomioitiin. Haastatteluvastauksia jaoteltiin myös useamman kerran erilaisiin kokonaisuuksiin, joiden joukosta valittiin parhaaksi havaittu jaottelu. Analyysi oli perusteellinen ja voidaan olla luottavaisia sen kautta löydettyjen tulosten oikeellisuudesta. Haastattelukysymysten muotoilulla on myös varmasti aina vaikutusta siihen, miten hyvää ja mielenkiintoista haastattelumateriaalia saadaan. Tässä tutkimuksessa haastattelu tarjosi paljon tutkimuksen kannalta käyttökelpoista ja kiinnostavaa tietoa ja siihen voidaan myös tästä näkökulmasta olla tyytyväisiä.

Haastattelija ei tuntenut haastateltavia etukäteen, millä saattaa olla vaikutusta haastattelujen onnistumiseen. Jos haastattelija olisi tuntenut vastaajat etukäteen, voi olla, että vastaajat olisivat uskaltaneet vielä avoimemmin kertoa tuntemuksiaan. Toisaalta taas voi olla hyväkin asia, että haastattelija oli tuntematon ja ulkopuolinen henkilö. Saattaa olla, että juuri ulkopuoliselle on helpompi rehellisesti kertoa mielipiteitä, kun ei tarvitse pelätä loukkaavansa ketään. Jos haastattelun toteuttaisi suoraan koulutuksen suunnittelija, voisi joidenkin vastaajien olla vaikea antaa rehellistä kritiikkiä sen pelossa, että toinen osapuoli pahoittaa mielensä. Toisaalta, jos tutkimuksen toteuttaisi koulutukseen osallistumisen rahoittava osapuoli, voisi osallistujilla olla paineita raportoida kehityksestä, jotta heihin investoitu raha ei mennyt hukkaan. Tässä tutkimuksessa ei sellaisia paineita ollut. Yleisesti vastaajat vaikuttivat kertovan tuntemuksistaan suorasti ja antoivat rohkeasti myös kritiikkiä. Haastattelut

käytiin tutkijan kokemuksen mukaan rennossa ilmapiirissä ja haastatteluista saatiin paljon hyvää aineistoa tutkimukseen.

Haastateltaville ei missään vaiheessa lähetetty täydellistä haastattelun kysymysrunkoa, ainoastaan haastattelujen pääteemat, jotka on listattu sivulla 42. Voi olla, että jos haastateltaville olisi lähetetty täydellinen haastattelurunko, he olisivat miettineet vastauksiaan syvällisemmin etukäteen. Toisaalta, koska kuntajohtajan työ on tällä hetkellä äärimmäisen kiireistä, ei edes oletettu, että kaikki ehtisivät miettimään vastauksiaan etukäteen, mikä olikin tilanne. Jos kysymykset olisi lähetetty etukäteen, olisi ehkä menetetty se, mitä nyt pidettiin hyvänä: vastaukset eivät olleet tarkasti sidottuja kysymyksiin, kun haastateltavat innostuivat vastaamaan laajasti, eikä heitä keskeytetty, vaan heidän annettiin tarkoituksella vastata niin pitkästi kuin heillä asiaa riitti. Tutkija koki, että näin saatiin voimakkaammin esiin osallistujien omia kokemuksia ja näkemyksiä, eikä tutkimuksen kannalta ollut tarvetta pitäytyä tiukasti pelkästään haastattelurungon määräämissä kysymyksissä, kunhan nekin kuitenkin tuli käytyä läpi.

Tutkijan pätevyyttä haastattelun toteuttamisessa voidaan arvioida. Tutkija on korkeakouluopiskelija, oppialoinaan työpsykologia ja johtajuus, sekä rakentamistalous. Kuntakonsepti ei ole tutkijalle entuudestaan tuttu, eikä pohjalla ole minkäänlaisia kunnallispolitiikkaan tai kuntakonserniin liittyviä opintoja. Voi olla, että kuntakonsernin tunteminen auttaisi ymmärtämään koulutuksen osallistujien toimintaympäristöä paremmin, jolloin voitaisiin myös syvällisemmin analysoida esimerkiksi koulutuksessa läpi käytyjen teemojen sopivuutta tai opitun soveltamismahdollisuuksia käytäntöön. Konseptinäkökulma on kuitenkin jätetty tässä tutkimuksessa tarkoituksella pieneksi ja painotus on puhtaasti johtajuudessa ja koulutuksen vaikuttavuudessa. Siten voi olla hyvinkin asia, että tutkija ei tunne kuntatoimintaa, että on helppo keskittyä koulutuksen tutkimiseen ainoastaan johtajuuden ja vaikuttavuuden näkökulmista.

Haastattelujen riittävyyttä tutkimusaineistoksi voidaan pohtia vielä hieman lisää. Evers ym. (2006) toteavat, että pelkästään jälkikäteen suoritettussa tutkimuksessa vastausten oikeellisuus voi kärsiä, kun vastaajien oma reflektointi ja muisti ovat voineet muokata vastauksia. He myös huomauttavat, että usein jälkikäteisarviointit liittyvät vain yhteen ryhmään, jolloin käytettävissä ei ole kontrolliryhmää, johon saatuja tuloksia voitaisiin verrata. Tässä tilanne on se, että arviointi on suoritettu vain jälkikäteen, eikä

kontrolliryhmää ollut. Toisaalta kontrolliryhmän hyödyntäminen ei tässä tutkimuksessa olisi ollut mielekästä. Jos ajan kuluminen on vaikuttanut haastateltavien vastauksiin, sitä ei voida haastatteluvastauksista nähdä. Koska tutkimuksen toteutuksesta päätettiin koulutuksen jo päätyttyä, ei ollut mahdollista toteuttaa etukäteisarviointia, joka olisi toiminut vertailupohjana jälkikäteisarviointille. Toisaalta, koska kyseessä on diplomityö, joka kestää tavallisesti noin kuusi kuukautta, ei etukäteisarviointi olisi puolen vuoden aikajänteeseen mahtunutkaan.

9.4 Tutkimustulosten soveltaminen käytäntöön

Diplomityön teoriaosuudessa todettiin, että yksilöllinen kehittäminen ja kouluttaminen on nostanut suosiotaan, mutta toisaalta myös ryhmät ja tiimit nähdään entistä tärkeämpinä, jolloin niihin kohdistuva kouluttaminen lisääntyy. Luokkahuonemainen kouluttaminen säilyy määrällisesti suosituimpana kouluttamisen muotona, vaikka työn ohessa tapahtuva kouluttaminen ja kehittäminen yleistyvät. Tässä diplomityössä tutkimuskohteena oli melko perinteinen koulutusohjelma, joka koostui pääasiassa luennoista ja niihin liittyvistä keskusteluista. Siten myös tutkimuksen pohjalta tehtävät suositukset ja ehdotukset kohdistuvat pääasiassa perinteisiin luokkahuonekoulutuksiin. Teemana tämän tutkimuksen kohdekoulutuksessa oli johtajuus, mikä saattaa myös vaikuttaa sen pohjalta tehtävien ehdotusten soveltamismahdollisuuksiin.

Kaikkien koulutusinterventioiden kohdalla on tärkeää, että koulutusohjelmaan valikoituu henkilöitä, joille on juuri kyseisestä koulutusohjelmasta hyötyä. Kuten Niitamo (2007, 181-183) toteaa, on tärkeää tarjota oikeanlaista koulutusta oikeille henkilöille. Tässä diplomityössä suoritettujen haastattelujen pohjalta saatiin sellainen käsitys, että tyytyväisyys on kiinteästi yhteydessä siihen, miten hyvin koulutuksen osallistujien odotukset täyttyvät koulutusohjelman aikana. Jotta odotukset täyttyvät, on tärkeää, että osallistujat ovat onnistuneet valitsemaan juuri itselleen sopivan koulutusohjelman ja että ohjelman toteutus on luvattun mukainen.

Koulutusohjelman valintaan vaikuttaa voimakkaasti sen markkinoinnin pohjalta muodostettava käsitys. Markkinointivaiheessa koulutusohjelmasta esitetään tiivistetty kuvaus, jossa tuodaan esiin koulutusohjelman tärkeimmät teemat ja toteutusmuoto. Jo tässä vaiheessa saatetaan osittain määritellä osallistujien tyytyväisyys koulutusohjelmaan. Jos osallistumista harkitsevat yksilöt saavat koulutuksesta tarpeeksi

kattavan ja todenmukaisen käsityksen, ja onnistuvat siten valitsemaan omia tarpeitaan vastaavan ohjelman, voi se jo vaikuttaa positiivisen koulutuskokemuksen syntyyn. Jos taas markkinointivaiheessa koulutusohjelmasta saa käsityksen, joka ei vastaa toteutusta, tai jättää paljon arvailujen varaan, on suurempi todennäköisyys, että koulutusohjelma voi tuottaa pettymyksen. Koulutusohjelmaa markkinoitaessa siitä onkin äärimmäisen tärkeää antaa tarpeeksi kattava ja seikkaperäinen kuvaus, jotta ohjelmaan päätyvät osallistumaan ne henkilöt, joille kuuri kyseisestä koulutuksesta on hyötyä. Kuitenkin osallistujien motivaatio, ja kokemus siitä, että koulutus on itselle hyödyllinen ja tarpeellinen, on jokaisen koulutusintervention kohdalla voimakas vaikutustekijä.

Jotta koulutusohjelmasta on mahdollista muodostaa ehyt, osallistujille tyytyväisyyttä tuottava kokonaisuus, on tärkeää suunnitella tarkasti, millaiselle kohderyhmälle koulutusta tarjotaan. Varmasti usein voi tulla houkutus tarjota koulutusta melko laajalle kohderyhmälle, jotta saadaan varmasti riittävästi osallistujia. Se ei kuitenkaan ole välttämättä hyvä idea. Tämän tutkimuksen kohdekoulutuksen osallistujista osa koki monipuolisen ryhmän etuna, osa puolestaan haittana. Jos koulutusohjelmaan valitaan eri alalla toimivia, eri määrän kokemusta omaavia osallistujia, takaa se näkemysten ja ajatusten monipuolisuuden. Toisaalta se saattaa hankaloittaa yhtenäisen kokonaisuuden muodostamista, kun on tarjottava monipuoliselle ryhmälle sellaista sisältöä, että kaikki saavat siitä jotakin. Myös ryhmän sisäinen dynamiikka saattaa kärsiä, jos osallistujat eivät löydä yhteisiä keskustelunaiheita. Ryhmän kokoonpanoa on syytä harkita tarkasti, ja sen yhteydessä pohtia, millainen koulutuskokonaisuus on millekin ryhmälle sopiva. On tärkeää, että koulutusohjelma suunnitellaan ennalta määritellylle kohderyhmälle, ryhmän tarpeiden pohjalta. Kun koulutuskokonaisuus on suunniteltu, on vielä syytä arvioida, muodostuuko siitä looginen ja koko kohderyhmää hyödyttävä kokonaisuus. Jos ei, kannattaa kohderyhmää ja koulutuksen sisältöjä harkita vielä uudelleen. Tärkeä asia on myös se, että osallistumista harkitsevat yksilöt tietävät tarkasti, millaiselle ryhmälle koulutus on suunnattu, jotta he voivat sen pohjalta tehdä perustellun ja harkitun osallistumispäätöksen.

Koulutusohjelman muokattavuus osallistujien toiveiden mukaan saattaa parantaa osallistujien tyytyväisyyttä. Tällöin on mahdollista vielä koulutuksen varrella reagoida, ja tarvittaessa poistaa tai muokata tarpeettomaksi koettua sisältöä, tai lisätä koulutuskokonaisuuteen jotakin sellaista, mitä osallistujat kaipaavat. Tämän

diplomityön kohdekoulutuksessa osa osallistujista ei kokenut koulutusta itselleen sopivaksi, mutta kävi sen kuitenkin loppuun. Tällaisia tilanteita on varmasti kaikissa koulutusohjelmissa. Koulutusohjelman kyky reagoida osallistujien tarpeisiin ohjelman varrella on tärkeä tekijä, jota kannattaa kehittää. Osallistujien tarpeiden kartoitus ennen koulutuksen aloitusta on myös tärkeä asia. Tutkijan näkökulmasta myös osallistujien oppimistyylien kartoitus etukäteen näyttäytyy mahdollisuutena.

Vaikka oppimismetodit ovat asia, joista jokaisella on yksilöllinen mielipide, voidaan tämän tutkimuksen pohjalta todeta, että kun koulutetaan korkeaa johtoa, nousevat vertaiskeskustelut ja toisaalta mahdollisuus käydä yksilöllisesti läpi itseä askarruttavia asioita tärkeiksi koulutusohjelman kulmakiviksi. Korkeassa asemassa työskentelevillä johtajilla on harvoin kollegoita, jolloin vertaiskeskustelujen käyminen on arjessa mahdotonta. Koulutustilaisuudet voivat tarjota mahdollisuuden tämän tarpeen täyttämiseen. Toisaalta myös pysähtyminen omien asioiden ääreen on joskus tarpeen. Kiireisessä johtotehtävässä on harvoin aikaa pysähtyä pohtimaan omassa työssä itseä mietittyttäviä asioita, jolloin henkilökohtainen coaching tarjoaa siihen mahdollisuuden. Johtotehtävissä toimivia henkilöitä koulutettaessa tärkeitä tekijöitä ovat tämän tutkimuksen pohjalta sekä vertaistuen ja –keskustelujen, että toisaalta myös pysähtymisen ja yksilöllisen asioiden pohtimisen mahdollistaminen. Pysähtymisen ja vertaiskeskustelujen tarve ja tärkeys puoltavat työstä irrallaan tapahtuvan kouluttamisen paikkaa johtotehtävissä toimivien henkilöiden kehittämisessä.

Tämän diplomityön kohdekoulutuksessa luennot olivat hallitseva koulutusmetodi, mihin moni osallistujista oli tyytyväinen. Osa olisi kuitenkin kaivannut monipuolisempia metodeita ja enemmän haastamista. Kannattaakin harkita, saataisiinko sellaisesta koulutusohjelmasta mahdollisesti enemmän irti, jossa koulutusmetodit olisivat vaihtelevampia ja haastavampia. Jos kouluttaminen sisältää luentoja, on niiden kohdalla äärimmäisen tärkeää, että luennoitsijat ottavat huomioon yleisön tarpeet ja ammattitaidon. Johtotehtävissä toimivat henkilöt ovat useimmiten erittäin päteviä ja monesti hyviä esiintymään, jolloin he odottavat myös luennoitsijoilta hyviä suorituksia. On tärkeää, että luennoitsijalla on riittävä ymmärrys kohderyhmän osaamisesta, jotta hän tietää, miten ja millä tasolla asiat kannattaa esittää, ja jotta hän pystyy myös osallistamaan kuulijoitaan ja hyödyntämään heidän osaamistaan. Kuitenkin, kun kuulijat osallistuvat luentoihin keskustelemalla, on keskustelua ohjattava

tarpeeksi tiukasti, ettei se huomaamatta muunnu aktiivisimpien jäsenten väliseksi kaksinpuheluksi.

Tutkimuksen kohdekoulutuksessa osallistujat toivoivat etukäteen mahdollisimman vähän koulutuskertojen väleissä suoritettavia välitehtäviä, mutta jälkikäteen suurin osa kommentoi kaivanneensa enemmän itsenäisiä välitehtäviä, jotka olisivat haastaneet pohtimaan koulutuksessa läpi käytyjä asioita ja siten syventäneet omaa oppimista. Tämän perusteella johtajuuskoulutukseen on kannattavaa sisällyttää itsenäisiä tehtäviä, joiden kautta osallistujat voivat itsenäisesti pohtia koulutuksen sisältöjä ja teemoja, ja sitä kautta saada uusia oivalluksia ja syvällisempää ymmärrystä, sekä reflektoida omaa toimintaansa uusien näkökulmien ja ajatusten kautta. Tärkeintä on välitehtävien ajattelua herättävä vaikutus, ei niinkään minkään tehtävän suorittamine itsessään. Tarpeeksi haastava ja osallistava koulutusohjelma tuottaa todennäköisesti syvällisempiä vaikutuksia, kuin pelkkää kuuntelemista edellyttävä koulutusohjelma.

Koulutuksen toteutusaikataulu on syytä suunnitella mahdollisuuksien mukaan osallistujien aikataulut huomioiden. Esimerkiksi kunta-alalla vuosikello määrittää, milloin kuntajohtajilla on parhaiten aikaa kouluttaa itseään, ja milloin ei ole aikaa mihinkään muuhun, kuin työtehtävien hoitamiseen. Kun koulutusaikataulu suunnitellaan ajoissa, on osallistujilla parhaat mahdollisuudet minimoida työn häiritsevä vaikutus. Ainakin muutosten kourissa olevalla kunta-alalla omasta työstä irrottautuminen koulutuksen ajaksi vaikuttaa olevan todellinen haaste. Tähän ei todennäköisesti ole yksinkertaista ratkaisua, mutta jo koulutusajankohtien strategisella valinnalla ja niiden ilmoittamisella ajoissa voidaan mahdollisesti parantaa osallistujien läsnäoloprosenttia koulutustapaamisissa. Nykyään kaikilla aloilla tilanne vaikuttaa olevan kunta-alan kaltainen, ja työelämän hektisyys näyttäytyy häiritsevänä, tai ainakin haastavana tekijänä kouluttautumisen kannalta. Poissaolojen korvaaminen voi olla yksi vaihtoehto, jolla osallistujat saadaan sidottua kiinteämmin koulutusohjelmaan. Pakollinen läsnäolo puolestaan saattaa jopa karsia osallistujia.

Koulutuksen toteutuspaikkaa kannattaa pohtia maantieteellisen sijainnin ja logistiikan lisäksi myös ryhmäytymisen kannalta. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että Helsingissä toteutetut koulutuskerrat saattoivat aiheuttaa ryhmään jonkinlaista hajanaisuutta, kun osallistujat lähtivät virallisen osuuden jälkeen omille teilleen. Pienemmän kaupungin koulutuskeskuksessa järjestettyä jaksoa kiiteltiin siitä, että siellä porukka pysyi kasassa,

kun sieltä ei oikein voinut lähteä mihinkään. Jos on tavoitteena, että koulutuksen aikana tapahtuu tiivis ryhmäytyminen, kannattaa harkita koulutusten viemistä pienemmillä paikkakunnilla sijaitseviin koulutuskeskuksiin.

9.5 Ehdotuksia jatkotutkimusten aiheiksi

Koulutuksen vaikuttavuuden ja erityisesti kouluttamisella saavutettujen tulosten tunnistaminen nousevat tulevaisuudessa yhä tärkeämpään rooliin. Enää pelkkä laadullinen arviointi ei välttämättä riitä, vaan sen rinnalle vaaditaan määrällisiä mittareita. Tällaisten määrällisten mittareiden kehittäminen ja tutkiminen noussee tärkeäksi tutkimusaiheeksi lähitulevaisuudessa. Toisaalta myös laadullinen arviointi pysyy tärkeänä, ja sen juurruttaminen osaksi jokaista koulutusinterventiota on tärkeä edistysaskel kohti koulutusten vaikuttavuuden systemaattista ymmärrystä. Laadullisen arvioinnin tutkiminen pysyykin edelleen tärkeänä aiheena. Luotettavien ja systemaattisten menetelmien kehittäminen laadulliseen arviointiin, ja toisaalta näiden menetelmien huolellinen testaaminen ja tutkiminen säilyy tärkeänä aiheena.

Erilaisia koulutusmenetelmiä on kouluttamisen suosion myötä tullut paljon lisää, eikä kaikkien vaikutuksia vielä tunneta tarpeeksi hyvin. Erilaisten menetelmien vaikutusten, ja toisaalta useiden menetelmien yhteisvaikutusten ymmärtäminen on äärimmäisen tärkeää, jotta osataan suunnitella lähtökohtaisesti tehokkaita ja vaikuttavia koulutuksia. Yritykset haluavat tulevaisuudessa varmistua jo etukäteen valittavan koulutuksen tehokkuudesta, jolloin eri koulutusmenetelmien ymmärtäminen entistä paremmin on tärkeää ja siten niiden tutkiminen on nyt ajankohtaista.

Erilaisten koulutuskokonaisuuksien, niin menetelmällisesti, sisällöllisesti, ajallisesti, kuin sijainnillisestikin, tutkiminen antaa lisää ymmärrystä eri tekijöiden vaikutuksista ja mahdollisimman monipuolisesti erilaisia koulutuksia tutkimalla voidaan saada laaja-alaista ymmärrystä erilaisten koulutusten vaikuttavuudesta. Lisäksi tärkeä tekijä, jonka vaikutusta on syytä tutkia, on ryhmän kokoonpano. Onko heterogeeninen, vai toisaalta homogeeninen ryhmän kokoonpano parempi, säilyy yhä tärkeänä tutkimusaiheena. Toisaalta myös yksilöllinen pitkän tähtäimen kehityssuunnitelma, joka huomio eri elämänvaiheet vaikuttaa mielenkiintoiselta idealta, ja ansaitsee tutkimusta.

Kaiken kaikkiaan on tärkeää, että tulevaisuudessa jokaisen koulutusintervention vaikutuksista ollaan kiinnostuneita ja niitä tutkitaan. Vain kattavasti tutkimalla voidaan

saada syvällistä ymmärrystä erilaisten koulutuskokonaisuuksien vaikutuksista. Aina on myös tärkeää selvittää ja tunnistaa kaikki tekijät, jotka vaikuttavat koulutuskokonaisuuden vaikuttavuuteen, jotta saadaan luotettavia ja todenmukaisia tuloksia. Myös koulutuksen vaikutustekijöiden tutkimiselle lisää on siten tarvetta.

Lähteet

- Aaltonen, T. 2007. Tiedostava ja eettinen johtajuus. Teoksessa Räsänen, M (toim.). 2007. Coaching ja johtajuus: valmentava ote esimiestyössä. Helsinki, Edita Publishing Oy. 99-113.
- Avolio, B. J., Avey, J. B. & Quisenberry, D. 2010. Estimating return on leadership development investment. The leadership quarterly, Vol. 21, 633-644.
- Avolio, B. J. & Hannah, S. T. 2008. Developmental readiness: accelerating leader development. Consulting psychology journal: Practice and research, Vol. 60:4, 331-347.
- Avolio, B. J., Reichard, R. J., Hannah, S. T., Walumbwa, F. O. & Chan, A. 2009. A meta-analytic review of leadership impact research: experimental and quasi-experimental studies. The leadership quarterly, Vol. 20, 764-784.
- Avolio, B. et al. 2005. 100 Year Review of Leadership Intervention Research: Briefings Report 2004-01. Gallup Leadership Institute, Kravis Leadership Institute, Leadership Review, Vol. 5, Winter, 7-13.
- Bernthal, P. & Wellins, R. 2006. Trends in leader development and succession. Human resource planning, Vol. 29:2, 31-40.
- Black, A.M. & Earnest, G.W. Measuring the outcomes of leadership development programs. Journal of leadership & organizational studies, November 2009, vol. 16:2, 184-196.
- Bolden, R. & Gosling, J. 2006. Leadership competencies: time to change the tune? Leadership, Vol. 2:2, 147-163.
- Burke, M. J. & Day, R. R. 1986. A cumulative study of the effectiveness of managerial training. Journal of applied psychology, 71:2, 232-245.
- Collins, D. B. & Holton, E. F. 2004. The effectiveness of managerial leadership development programs: a meta-analysis of studies from 1982 to 2001. Human resource development quarterly, Vol 15:2, 217-248.

- Conger, J. A. & Ready, D. A. 2004. Rethinking leadership competencies. *Leader to leader*, Iss. 32, 41-47.
- Dalakoura, A. 2010. Differentiating leader and leadership development: a collective framework for leadership development. *Journal of management development*, Vol. 29:5, 432-441.
- Day, D. 2001. Leadership development: a review in context. *Leadership quarterly*, Vol 11:4, 581-613.
- Dearborn, K. 2002. Studies in emotional intelligence redefine our approach to leadership development. *Public personnel management*, Vol 31:4, 523-530.
- Doh, J. P. 2003. Can leadership be taught? Perspectives from management educators. *Academy of management learning and education*, vol. 2:1, 54-67.
- Eckert, R., Isaakyan, S. & Mulhern, W. 2013. The Effectiveness of the leadership development programme in Europe. A white paper. Center for creative leadership. Saatavissa: <http://www.ccl.org/leadership/pdf/research/EffectivenessLDPEurope.pdf>, haettu 20.4.2014.
- Ensley, M. D., Hmieleski, K. M. & Pearce, C. L. 2006. The importance of vertical and shared leadership within new venture top management teams: Implications for the performance of startups. *The leadership quarterly*, Vol. 17:3, 211-316.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7. painos. Tampere, Osuuskunta Vastapaino.
- Fischer, M. 2014. *Palvelukokemuksen johtaminen: asiakkaan ja työyhteisön parhaaksi*. Teoksessa Pakarinen, T. & Mäki, T. (toim.). 2014. *Henkilöstöjohtaminen kurkiauran kärkeen: uudistumisen sykettä palveluihin*. Helsinki, Edita Publishing Oy.
- Fleenor, J., Taylor, S. & Chappelow, C. 2008. *Leveraging the impact of 360-degree feedback*. San Francisco, Pfeiffer.
- Fowler, J. L. & Gorman, J. G. 2005. Mentoring functions: a contemporary view of the perceptions of mentees and mentors. *British journal of management*, Vol. 16:1, 51-57.

Gentry, W. A., Eckert, R. H., Stawiski, S. A. & Zhao, S. 2013. The challenges leaders face around the world: More similar than different. A white paper. Center for creative leadership. Saatavissa:

<http://www.ccl.org/leadership/pdf/research/ChallengesLeadersFace.pdf>, haettu 20.4.2014.

Goshal, S. 2005. Bad management theories are destroying good management practices. Academy of management learning & education, Vol. 4:1, 75-91.

Griffin, N. S. 2003. Personalize your management development. Harvard business review, Vol. 81:3, 113-119.

Hannum, K. M. & Martineau, J. W. 2008. Evaluating the Impact of Leadership Development. Hoboken, NJ, USA, Pfeiffer.

Harmaja, T. & Hellbom, K. 2007. Coaching-toimialan kehittyminen ja kasvu. Teoksessa Räsänen, M (toim.). 2007. Coaching ja johtajuus: valmentava ote esimiestyössä. Helsinki, Edita Publishing Oy. 213-229.

Hartley, J. & Hinksman, B. 2003. Leadership Development: A systematic review of the literature. A report for the NHS Leadership Centre. Warwick Institute of Governance and Public Management, Warwick Business School, University of Warwick. Saatavissa: <http://www.nursingleadership.org.uk/publications/Systematic%20Review%20-%20Warwick.pdf>, haettu 16.4.2014.

Hay, A. & Hodginson, M. 2006. Rethinking leadership: a way forward for teaching leadership? Leadership & organization development journal, Vol. 27:2, 144-158.

Hayes, E. F. 2005. Approaches to mentoring: How to mentor and be mentored. Journal of the American academy of nurse practitioners, Vol. 17:11, 442-445.

Hernez-Broome, G. & Hughes, R.L. 2004. Leadership development: past, present and future. Human resource planning, Vol. 27:1, 278-287.

Hogan, R. & Warrenfeltz, R. 2003. Educating the modern manager. Academy of management learning and education, Vol. 2:1, 74-84.

Junkkari, L. 2007. Coaching sisäisenä prosessina. Teoksessa Räsänen, M (toim.). 2007. Coaching ja johtajuus: valmentava ote esimiestyössä. Helsinki, Edita Publishing Oy. 165-177.

Juuti, P. 2014. Menestyvät kuntatyöpaikat kurkiauran kärjessä. Teoksessa Pakarinen, T & Mäki, T. (toim.). 2014. Henkilöstöjohtaminen kurkiauran kärkeen: uudistumisen sykettä palveluihin. Helsinki, Edita Publishing Oy. 191-203.

Juuti, P. & Luoma, M. 2014. Henkilöstöjohtaminen ja innovatiivisuus muuttuvassa kuntaympäristössä. Teoksessa Pakarinen, T & Mäki, T. (toim.). 2014. Henkilöstöjohtaminen kurkiauran kärkeen: uudistumisen sykettä palveluihin. Helsinki, Edita Publishing Oy. 62-77.

Järvinen, P. 2005. Ammattina esimies. Juva, WS Bookwell Oy.

Jääskeläinen, A. & Laihon, H. 2014. Mittaustieto henkilöstölähtöisen tuloksellisuustyön tukena. Teoksessa Pakarinen, T & Mäki, T. (toim.). 2014. Henkilöstöjohtaminen kurkiauran kärkeen: uudistumisen sykettä palveluihin. Helsinki, Edita Publishing Oy. 105-116.

Kirkpatrick. Evaluating training programs. 1998. San Francisco, Berett-Koehler Publishers, Inc.

Kulla, J. 2011. ”Käskyttämällä ei pitkälle pääse.” Tutkimus suurten suomalaisyritysten toimitusjohtajien johtamiskokemuksista. Aalto-yliopiston julkaisusarja väitöskirjat 1/2011. Helsinki, Aalto print.

Kurtén, S. 2007. Kohti autenttista johtajuutta. Teoksessa Räsänen, M (toim.). 2007. Coaching ja johtajuus: valmentava ote esimiestyössä. Helsinki, Edita Publishing Oy. 187-211.

Luoma, M & Salojärvi, S. 2007. Coachingilla menestykseen – tulevaisuuden lupaavin johdon kehittämisen menetelmä. Teoksessa Räsänen, M (toim.). 2007. Coaching ja johtajuus: valmentava ote esimiestyössä. Helsinki, Edita Publishing Oy. 21-37.

Majoinen, K. 2014. Kuntapuheenvuoro. Teoksessa Pakarinen, T & Mäki, T. (toim.). 2014. Henkilöstöjohtaminen kurkiauran kärkeen: uudistumisen sykettä palveluihin. Helsinki, Edita Publishing Oy. 57-58.

- Marquardt, M. J. 2000. Action learning and leadership. *The learning organization*, Vol. 7:5, 233 – 241.
- McCauley, C.D., Kanaga, K. & Lafferty, K. 2010. Leader development systems. Teoksessa McCauley, C.D., Van Velsion,E. & Ruderman, M. N. (toim.). 2010. *The center for creative leadership handbook of leadership development*. Hoboken, Jossey-Bass. 29-61.
- McCauley, C.D., Van Velsion,E. & Ruderman, M. N. 2010. Introduction: our view of leadership development. Teoksessa (toim.). 2010. *The center for creative leadership handbook of leadership development*. Hoboken, Jossey-Bass. 1-26.
- Mehra, A., Smith, B., Dixon, A., & Robertson, B. 2006. Distributed leadership in teams: The network of leadership perceptions and team performance. *Leadership Quarterly*, Vol. 17:3 , 232–245.
- Niitamo, P. 2007. Coaching itsensä toteuttamisena. Teoksessa Räsänen, M (toim.). 2007. *Coaching ja johtajuus: valmentava ote esimiestyössä*. Helsinki, Edita Publishing Oy. 179-185.
- Northouse, P. G. *Leadership: theory and practice*. 2013. 6.th edition. Thousand Oaks, California, SAGE Publications, Inc.
- Pohjanheimo, E. 2007. Valmennusprosessi ja roolit. Teoksessa Räsänen, M (toim.). 2007. *Coaching ja johtajuus: valmentava ote esimiestyössä*. Helsinki, Edita Publishing Oy. 39-55.
- Popper, M. 2005. Main principles and practices in leader development. *Leadership & organization development journal*, Vol. 26:1, 62-75.
- Rannisto, P-H., Kinnunen, S. & Tuurnas, S. 2014. Innovatiivinen kehittäminen verkostossa: kohti asiakaslähtöistä moniammatillista sosiaalityötä nuorten aikuisten palvelukeskuksen perustamisella. Teoksessa Pakarinen, T & Mäki, T. (toim.). 2014. *Henkilöstöjohtaminen kurkiauran kärkeen: uudistumisen sykettä palveluihin*. Helsinki, Edita Publishing Oy. 122-134.
- Ready, D. A. & Conger, J. A. 2003. Why leadership development efforts fail. *Mit sloan management review*, Vol. 44:3, 83-88.

Romana, A. 2007. Coaching edistää esimiestaitoja. Teoksessa Räsänen, M (toim.). 2007. Coaching ja johtajuus: valmentava ote esimiestyössä. Helsinki, Edita Publishing Oy. 115-135.

Russon, C. & Reinelt, C. 2004. The results of an evaluation scan of 55 leadership development programs. Journal of leadership & organizational studies, Vol 10:3, 104-107.

Salmi, A-M. 2014. Kuntapuheenvuoro. Teoksessa Pakarinen, T. & Mäki, T. (toim.). 2014. Henkilöstöjohtaminen kurkiauran kärkeen: uudistumisen sykettä palveluihin. Helsinki, Edita Publishing Oy. 57-58.

Salomaa, J. & Pakarinen, T. 2014. Henkilöstövoimavarojen hallinta kuntakonsernissa. Teoksessa Pakarinen, T. & Mäki, T. (toim.) 2014. Henkilöstöjohtaminen kurkiauran kärkeen: uudistumisen sykettä palveluihin. Helsinki, Edita Publishing Oy. 40-46.

Santasalo, L. & Åhman, H. 2007. Toimitusjohtajan ja johtoryhmän jäsenen coaching. Teoksessa Räsänen, M (toim.). 2007. Coaching ja johtajuus: valmentava ote esimiestyössä. Helsinki, Edita Publishing Oy. 57-76.

Sivonen, S. & Uotila, S. 2014. Osaamisen ennakointi HR-toimintona. Teoksessa Pakarinen, T. & Mäki, T. (toim.). 2014. Henkilöstöjohtaminen kurkiauran kärkeen: uudistumisen sykettä palveluihin. Helsinki, Edita Publishing Oy. 244-257.

Santos, A. & Stuart, M. 2003. Employee perceptions and their influence on training effectiveness. Human Resource Management Journal, 13:1, 27–45.

Suomen coaching yhdistys, Internet-sivut. Saatavissa: <http://www.coaching-yhdistys.com/>, haettu 18.4.2014.

Suomen työnohjaajat ry, Internet-sivut. Saatavissa: <http://www.suomentyonohjaajat.fi/>, haettu 18.4.2014.

Sydänmaanlakka, P. 2004. Älykäs johtajuus. Hämeenlinna, Talentum Media Oy.

Urponen, V. 2014. Kuntapuheenvuoro. Teoksessa Pakarinen, T. & Mäki, T. (toim.). 2014. Henkilöstöjohtaminen kurkiauran kärkeen: uudistumisen sykettä palveluihin. Helsinki, Edita Publishing Oy. 177-178.

Varney, J. 2009. Humanistic mentoring: nurturing the person within. Kappa Delta Pi Record, Vol. 45:3, 127-131.

Viitala, R. & Lehto, K. 2014. Kuntien henkilöstöjohtamisen tuulinen tulevaisuus. Teoksessa Pakarinen, T. & Mäki, T. (toim.). 2014. Henkilöstöjohtaminen kurkiauran kärkeen: uudistumisen sykettä palveluihin. Helsinki, Edita Publishing Oy. 27-39.

Voci, E. & Young, K. 2001. Blended learning working in a leadership development programme. Industrial and Commercial Training, Vol. 33:5, 157 – 161.

Ylitalo, J. 2012. Ohjauksellisen johtajuuskoulutuksen vaikuttavuuden rakentuminen. Aalto University publication series Doctoral dissertations 106/2012. Helsinki, Unigrafia Oy.

Yukl, G. & Lepsinger, R. (1995). How to get the most out of 360 feedback. Training, Vol. 32:12, 45-50.

Liitteet

I. Haastattelurunko

1. Ensin lyhyesti:
 - Millainen fiilis sinulla on / sinulle jäi koulutusohjelmasta?
2. Ennen koulutusta:
 - Miksi lähdit mukaan koulutukseen?
 - Mitä odotit koulutukselta?
 - Asetitko itsellesi henkilökohtaisia tavoitteita koulutusohjelman alussa? Millaisia?
3. Millaiseksi koit koulutusohjelman?
 - Tuntuiko hyödylliseltä?
 - Mitä koet oppineesi?
 - Vastasiko omaan oppimistarpeeseesi /odotuksiisi? Miten?
 - Miten henkilökohtaiset tavoitteesi ovat toteutuneet?
 - Mikä oli hyvää/mikä huonoa?
 - Mitä jäit kaipaamaan/ mitä puuttui?
 - Koitko jotakin yllättävää/ yllätyksiä koulutuksen aikana (sisällössä, työskentelyssä, omassa toiminnassa, ryhmädynamiikassa tms.)?
 - Opitko jotakin uutta itsestäsi?
 - Koitko koulutuksen riittävän syvälliseksi?
4. Koulutuksen sisällöstä ja metodeista
 - Mitkä teemat ja aiheet tuntuivat mielenkiintoisilta ja hyödyllisiltä, mitkä eivät, miksi?
 - Mitkä teemat/ asiat jäivät parhaiten mieleen?
 - Mitkä koulutusmenetelmät tuntuivat itselle parhailta ja tehokkaimmilta? (Esim. luennot/asiantuntijat, ryhmätyöt/keskustelut, itsenäiset tehtävät, vertaistuki/ muiden ajatukset ja kokemukset tms.) Miksi?
 - Mitkä koulutusmenetelmät eivät tuntuneet itselle mielekkäiltä tai toimivilta? Miksi?
 - Millaiseksi koit koulutuspäivät? Hyvää/huonoa?
 - Millaiseksi koit koulutuksen keston/ tapaamiskertojen määrän jne.?
 - Millaiseksi koit koulutuksen kokonaisuudessaan?
5. Mitkä tekijät tuntuivat vaikuttaneen oppimiseen?
 - Mitkä edistivät, mitkä haittasivat?
 - Vaikuttivatko oma asennoituminen/ omat odotukset oppimiseen?
 - Vaikuttiko koulutuksen vastaavuus omiin odotuksiin oppimiseen / asennoitumiseen?
 - Mitkä tekijät koulutusprosessissa tuntuivat vaikuttaneen omaan oppimiseen? Esim. prosessin kesto, koulutuskertojen määrä, ryhmän koko, kokoontumisympäristöt tms.
 - Millä metodeilla koet olleen voimakkain vaikutus? Millainen?

- Vaikuttivatko ryhmän muut jäsenet omaan oppimiseen? Miten? Entä jäsenten välinen vuorovaikutus?
- Vaikuttivatko ohjaajat omaan oppimiseen? Miten? Entä itsen/ ryhmän ja ohjaajan välinen vuorovaikutus?
- Vaikuttivatko oma työtilanne/ muu elämä oppimiseen? Miten?
- Miten työpaikallasi suhtaudutaan koulutuksiin ja kehittämiseen? Koetko tämän vaikuttaneen positiivisesti tai negatiivisesti omaan oppimiskokemukseesi?
- Miten hyvin koet voivasti hyödyntää oppimaasi työssäsi? Pystyitkö käsittelemään työssäsi vastaan tulleita ongelmia tai muita asioita koulutusohjelman aikana ja saitko näihin apuja?

6. Miten koulutus on vaikuttanut omaan toimintaasi?

- Antoiko eväitä/työkaluja omaan työhön/toimintaan? Millaisia?
- Onko oma toimintasi muuttunut? Miten?
- Miten opitut asiat ovat siirtyneet käytäntöön?
- Mitkä tekijät vahvistivat opitun siirtymistä käytäntöön? Mitkä heikensivät?
- Onko tapahtunutta muutosta / kehitystä mitattu jotenkin? (Es. työhyvinvointikyselyllä, johtajuusarviolla tms.)
- Uskotko, että muutokset toiminnassasi tulivat jäädäkseen? Tarvitsisiko niiden lopulliseen juurruttamiseen vielä jotakin enemmän?
- Oletko havainnut muutoksia kollegoidesi ym. toiminnassa? (jotka voisivat mahdollisesti olla seurausta omien toimintatapojesi muutoksesta)

7. omia näkemyksiä kuntajohtajien koulutustapeista

- Mitkä ovat kuntajohtajan suurimmat haasteet?
- Missä asioissa koet kuntajohtajien tarvitsevan / kaipaavan lisää koulutusta / apua? Missä asiassa itse kaipaisit lisää koulutusta tai apua?
- Mihin kaikkiin kuntajohtamisen haasteisiin uskot voitavan koulutuksella vaikuttaa?
- Millaisen koulutuksen näet tehokkaimmaksi?
- Mitkä ovat asioita, joihin koulutuksella ei voida vaikuttaa?

8. Muita ajatuksia, kehitysehdotuksia tulevia koulutuksia ajatellen.